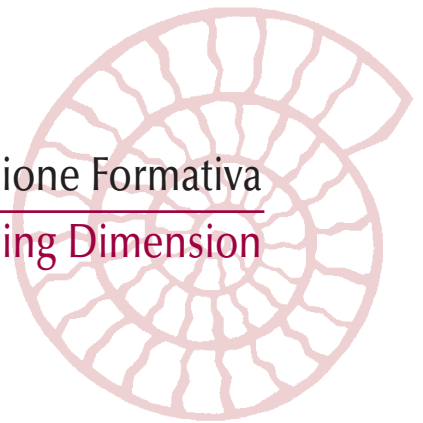
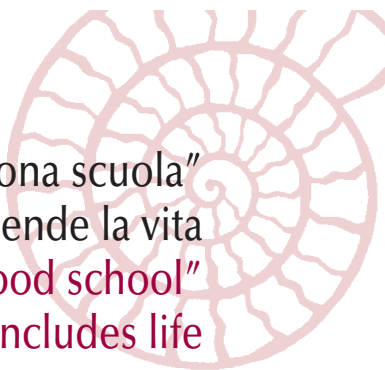


Ripensare la Dimensione Formativa

Rethinking Training Dimension





Savoir-vivre. Sostenere una “buona scuola” che comprende la vita

Savoir-vivre. Supporting a “good school” that includes life

Francesco Paolo Calvaruso
Università degli Studi della Basilicata
fpcal@libero.it

ABSTRACT

The article is inspired by Law 107/2005 and from a recent paper by Edgar Morin. A school needs a really good change. The current situation is complex and the challenge resulting forces focus more on teaching the educational effort to learn to live. Form people and citizens also means focus on the key skill of learning to learn and to do this it is necessary that the disciplines to dialogue with more pleas on the “school of life and human understanding”. The National Guidelines are the indispensable context to not get lost in the sea of knowledge, but the prompts to handle the many life require attention. Teachers, therefore, have to be guides of genuine start to life, working on the construction of a bridge that makes a closer relationship and school environment. A new course for the school means, remembering Morin, playing the role of teacher as “orchestra conductor”. Learning to learn, then, as the horizon of the march, in which empathy (as a pedagogical and educational category) could benefit in paving new roads, for the good of the Country.

L'articolo trae spunto dalla L. 107/2005 e da un recente saggio di Edgar Morin. Una scuola davvero buona necessita di un cambiamento. L'attuale situazione è complesso e la sfida che ne deriva impone di orientare maggiormente lo sforzo educativo sull'insegnare a saper vivere. Formare persone e cittadini vuol dire anche puntare sulla competenza-chiave dell'imparare a imparare e per farlo occorre che le discipline dialoghino di più costituendosi in “scuola di vita e di comprensione umana”. Le Indicazioni nazionali sono il contesto indispensabile per non perdersi nel mare del sapere, ma le indicazioni per gestire la vita richiedono altrettante attenzioni. Gli insegnanti, pertanto, devono farsi guide di un autentico avviamento alla vita, lavorando alla costruzione di un ponte che ponga in un più stretta relazione scuola ed ambiente. Un nuovo corso per la scuola significa, ricordando Morin, interpretare il ruolo d'insegnante come “maestro d'orchestra”. Apprendere ad apprendere, quindi, come orizzonte di marcia, in cui l'empatia (come categoria pedagogica ed educativa) potrebbe giovare nello spianare nuove strade, per il bene del Paese.

KEYWORDS

Educating for/in/with complexity, Teaching how to live, Learning to learn, Empathy, Life.

Educare/formare alla/nella/con la complessità, Insegnare a saper vivere, Imparare ad imparare, Empatia, Vita.

Introduzione

La legge 13 Luglio 2015, n. 107 sulla “Buona Scuola” è stata votata alla Camera dei deputati con 277 “sì” e 173 “no”. Consultazioni *on-line*, proteste, scioperi, cortei, discussioni, incontri, dibattiti, frizioni d’ogni sorta hanno segnato l’iter assai tormentato di questa norma che dovrebbe, nelle intenzioni governative, rappresentare la svolta della scuola italiana. Far ri-partire quest’istituzione, in effetti, è ormai un’esigenza diffusamente avvertita. «L’unica strada – ha scritto il Presidente del Consiglio Matteo Renzi nel maggio 2015 in un’e-mail inviata al corpo docente – per riportare l’Italia a crescere è investire sulla scuola, sulla cultura, sull’educazione». L’istituzione-scuola ha il dovere di perseverare nelle proprie finalità e, con accorgimenti rispondenti ai tempi che attraversiamo, può (perché ne è in grado) andare *oltre*. Per farlo, pertanto, si rende indispensabile prendere sempre più coscienza circa la sensazione di “assedio” e di “solitudine” dell’individuo-cittadino globale (Bauman, 2006; 2010) e dello scenario complesso in cui siamo gettati ed abbracciare proposte dall’alto contenuto pedagogico come il testo *Insegnare a vivere* (Morin, 2015b) di cui ha di recente trattato uno degli intellettuali più profondi e lucidi nel tracciare i saperi atti a preparare “i futuri della scuola”. Educare è spingersi sino ai margini, svolgere una missione civile, guidare chi deve inerparsi su quel sentiero tortuoso che conduce all’edificazione della propria esistenza. La scuola sarà davvero buona se saprà pedagogicamente ri-generarsi anche attraverso una rinnovata azione educativa che fissi come punto cardine la difficile “arte della vita”: «La vita, se è vita umana – la vita di un essere dotato di volontà e libertà di scelta – non può *non* essere un’opera d’arte. Volontà e scelta lasciano la propria impronta sulla forma di vita, per quanto si tenti di negarne la presenza e/o di nascondere il potere attribuendo il ruolo di causa alla presunta pressione schiacciante di forze esterne che impongono l’“io devo” dove avrebbe dovuto esserci l’“io voglio” e restringono in tal modo il ventaglio delle scelte plausibili» (Bauman, 2008, p. 69).

1. La scuola dell’av-viamento: indicazioni per “imparare a vivere”

Lavorare in classe, specie in quelle in cui sono presenti alunni con bisogni educativi speciali, è il banco di prova, il laboratorio attivo che affina talune competenze disciplinari e metodologiche acquisite. La compresenza di persone con abilità diverse rende ogni singola lezione, in qualsiasi modalità svolta, un modo per ricalibrare contenuti, metodi e finalità necessari per affrontare ogni passo della messa in atto della programmazione. Al fondo di ogni intervento didattico, infatti, scorre inquieto lo scopo più alto di tutto l’insegnamento: quello di formare *persone e cittadini* che dovranno essere in grado, una volta fuori dal circuito scolastico, di fare la propria parte. Fra le competenze ormai ineludibili per un’autentica cittadinanza attiva, ha un rilievo di primaria importanza quella dell’*imparare ad imparare*, il che significa saper apprendere non solo da ciò che si è imparato ma allo stesso tempo dalle proprie esperienze di vita, come ci ricorda la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006. Questa competenza-chiave assume, quindi, nel quadro di un’azione educativa quotidiana una rilevanza più che notevole, giacché i saperi s’incontrano e dialogano in modo sempre più serrato per costituirsi, sulla scorta dell’insegnamento moriniano (2000, pp. 46-50) in “scuola di vita e di comprensione umana”. «La società – come sostiene Mauro Ceruti (2010) – ha sempre meno bisogno di persone addestrate a eseguire compiti definiti e istruzioni predeterminate e ha sempre più di bisogno di persone in grado

di autoformarsi, di *apprendere ad apprendere*. [...]. Le discipline hanno un ruolo importante nel delimitare oggetti di ricerca e nel definire conoscenze e competenze che altrimenti sarebbero vaghe e volatili. Ma, nello stesso tempo, si deve evitare il rischio di un eccessivo irrigidimento dei confini disciplinari». È per questo che occorre educare i giovani all'acquisizione di quel "metodo/via" alla vita che possa renderli capaci di comprendere i nessi fra i saperi e, nel tempo, di realizzare autonomamente, ricordando Montaigne, quel "grande e glorioso capolavoro" che è "vivere come si deve". A scuola gli insegnanti hanno l'obbligo di far apprendere i contenuti delle discipline, ma dovrebbero porre altrettanta cura verso ciò che ormai è un imprescindibile impegno, ossia "insegnare a vivere" ai ragazzi e per la cui realizzazione «bisognerebbe introdurre nella preoccupazione pedagogica [appunto] il vivere bene, il "saper-vivere", "l'arte di vivere" e ciò diviene sempre più necessario nel degrado della qualità della vita sotto il regno del calcolo e della quantità» (Morin, 2015b, p. 21).

I giovani spesso appaiono, in una società che già alla fine degli anni '80 uno dei pedagogisti più acuti definiva "disorientata" (Brezinka, 1989), come disillusi e confusi; o peggio ancora «si sentono – come ebbe a dire Morin in occasione della presentazione al MIUR del documento *Cultura Scuola Persona* nel 2007 – persi, non trovano le ragioni dell'essere»¹. Una certa sensazione di vuoto, in sostanza, pare dilagare fra chi è ai primi passi del proprio "cammino di formazione" (Spadolini, Grasselli, Ansini, 2007). Le loro vite, dunque, avrebbero bisogno di qualche *indicazione* in più di quelle nazionali, necessiterebbero di coordinate di più ampio respiro e, forse, più concrete rispetto alle esigenze della quotidianità, per andare verso i giorni a venire senza il pericolo di doversi fermare per esaurimento scorte o perché di fatto sprovvisti di quelle "mappe di orientamento" indispensabili di cui parlava Erich Fromm. Non si tratta di tramutare *sic et simpliciter* i docenti in esperti in consulenza esistenziale (per cui esistono, tra l'altro, dei corsi professionalizzanti di matrice filosofica e/o educativa e/o psicologica) in grado di sopperire a serie mancanze "altre", ma di indurre in chiave pedagogica, dunque in modo critico e prospettico, chiunque si assuma la responsabilità dell'insegnamento a farsi guide/conoscitori del territorio educazione per gestire al meglio quel tratto di strada in comune che prepara alla vita autonoma. Strada, che resta e rappresenta «la metafora più espressiva della pedagogia e della educazione. Anzi, essa esprime la migliore pedagogia che pone al centro delle attenzioni il ragazzo nelle più significative richieste di aiuto. È una pedagogia ove il maestro scende dalla cattedra per farsi viandante "socius" dello studente» (Ferraruti, 2002, pp. 54-55). La scuola, dunque, come *av-viamento*.

2. Un ponte che sostiene la fiducia

All'interno delle questioni socio-culturali più preganti che i tempi odierni ci presentano, forte sorge il bisogno di puntare su quegli "ambienti di vita", intesi come spazi pedagogicamente segnati dal vivere quotidiano (Gennari, 1997), che ci consentono di creare un "ponte educativo" in grado di favorire il legame/passag-

1 Morin, E. (2015). "Gli errori ci fanno crescere". Morin e la sua scuola di vita. Tratto da http://www.repubblica.it/scuola/2015/06/30/news/_gli_errori_ci_fanno_crescere_morin_e_la_sua_scuola_di_vita-118016266/.

gio senza fratture fra il contesto in cui per anni è cresciuto e si è formato il ragazzo/alunno sino a quello in cui questi potrà mettere alla prova conoscenze e competenze, non solo disciplinari, acquisite nel raggio esperienziale e semantico della propria esistenza. Ambiente, quindi, come perimetro vitale ed ecologico, come raggio d'azione della persona, che si espande nella sua *humanitas*, si rapporta, lavora e con-vive, comprende ed accetta di "abitare la vita", di percorrerla fino in fondo con l'ausilio di una "testa ben fatta".

È ormai chiaro che un *nuovo corso* della nostra scuola non sia più rinviabile e che per intraprenderlo davvero si debba fare i conti, in via prioritaria, con un diverso modo di interpretare l'insegnamento. Trasmettere, seppur in tanti casi in modo eccellente, "solo" i contenuti delle singole discipline non è più sufficiente! «L'insegnante – sostiene Morin in un'intervista del 30 giugno 2015 apparsa sul sito del quotidiano "la Repubblica" ed intitolata *Gli errori che ci fanno crescere* – non deve più distribuire come priorità il sapere agli allievi, ma deve correggere, commentare, diventando una sorta di direttore d'orchestra, in un dialogo continuo». La tecnologia, nonostante i più aspetti positivi che la connotano, da sola non arreca i benefici auspicati; senza un'educazione alla comprensione posta alla base del principio formativo e che valorizzi l'azione educativa in presenza, pulsante, quella che promana da una visione pedagogica del corpo che non teme di avvalersi di gesti, sguardi, movimenti ed emozioni, orientata dunque ad "educare in tutti i sensi" (Gramelli, 2011), non incide, o meglio ancora non in-segna. Il filosofo francese della complessità, riprendendo la metafora musicale, aggiunge: «Malgrado tutte le comunicazioni attraverso video, Skype e altro, manca a Internet la presenza fisica, carnale, psichica, attiva, reattiva e retroattiva dell'educatore, non come ausiliario, ma come direttore d'orchestra che permetta di considerare, criticare, organizzare le conoscenze di Internet. [...] Chi altri se non il direttore d'orchestra potrebbe insegnare concretamente le trappole dell'errore, dell'illusione, della conoscenza riduttrice o mutilata, in un dialogo permanente con l'allievo? Chi altri potrebbe, se non nello scambio comprensivo, insegnare la comprensione umana? Chi altri potrebbe incitare concretamente, nell'incoraggiamento e nella stimolazione, ad affrontare le incertezze? Chi altri, nel suo umanesimo attivo, potrebbe incitare a essere umano?» (Morin, 2015, p. 104). L'insegnante, dunque, quale direttore d'un'orchestra (complessa, s'intende), che *sta in piedi*, direbbe Elias Canetti (1995, pp. 478-481), e la cui considerazione, agli occhi dei musicisti-allievi che ha intorno e del più ampio pubblico-società che ne osserva movimenti e scelte, insistendo nel parallelismo con gli studi musicologici, possa essere commisurata alla sua padronanza nel mestiere nel *con-tenere* gli orchestrali-allievi (nelle prove come nell'esecuzione) con l'energia sottile ma intensa dell'espressione del proprio volto, di dare la misura del tempo, di "batterlo" potremmo dire, di rappresentare con esperienza la pulsazione vitale di un ritmo che crea armonia (Cavallini, 1998). Un *maestro*, dunque, che nello spazio di una scintilla che infiamma sa tramutare la bacchetta da strumento di "correzione" in gesto di "direzione".

Dobbiamo ri-scoprire finalità e senso di marcia, ri-tornare a impossessarci della visione d'insieme del far davvero buona scuola, ma soprattutto insegnare a vivere ai più giovani, proprio perché «saper vivere, problema di ognuno e di tutti, è nel cuore del problema e della crisi dell'educazione» (Morin 2015, p. 47). *Primum vivere*, si potrebbe quindi chiosare. Vasta la mole di studi in tal senso; ma in questa note si intende principalmente attingere alle riflessioni avanzate da studiosi come Morin e Bauman. Le analisi di questi ed altri autori, pur provenendo da differenti ambiti disciplinari, si porgono a chiunque si occupi di questioni pedagogiche come degli "scatti fotografici" d'autore perfettamente fedeli al mo-

mento, dai quali poter criticamente trarre ispirazione per scavalcare rigide e stantie visioni volte ad un autolesionistico culto della stasi, della mera conservazione fine a se stessa. Si tratta di uomini che sanno «“andare a fondo” sia nella diagnosi/terapia sia nell’interpretazione»; voci autorevoli che «ci portano ad affrontare i grandi-problemi dell’educazione/formazione nell’Epoca Attuale, che sono tanti, urgenti e decisivi» (Cambi, 2007).

Porre in essere una buona educazione vuol dire insegnare a “conoscere la conoscenza”, accettare il rischio salutare dell’errore come passaggio/viatico che meglio prepara e per certi versi predispone alla possibilità di un’improvvisazione ispirata e risoltrice, alla risposta plastica all’inatteso, donare quell’indispensabile sentimento che consente «la trasmissione libera e spontanea dei valori spirituali» (Bertolini, 1996), ossia la *fiducia* nelle possibilità degli alunni di affinare le proprie specificità/capacità, concordi con chi scrive che «per gran parte della pedagogia di tutti i tempi ogni essere umano ha un talento da sviluppare, [da cui] ne segue che l’insegnamento da perseguire, a tutti i livelli di istruzione, è sempre di più quello di permettere all’alunno-studente di manifestare liberamente le proprie capacità» (Chistolini, 2001, p. 21). Agli insegnanti il serio compito di agevolare nei ragazzi il processo di conoscenza del nuovo nonché la scoperta e il potenziamento di quel particolare aspetto della loro personalità che *in nuce* è già in loro possesso e di cui sono portatori ed artefici.

3. Mutare rotta (con empatia)

Una rilettura analitico-critica e propositiva sugli snodi di quella che dovrà, in un modo o nell’altro, tramutarsi nella prassi di una buona scuola incentrata sul “canone pedagogico della complessità” di cui parla Franco Cambi (2009), deve, come auspica quest’ultimo in un suo intervento sul web dal titolo *Un’idea chiara di scuola per il XXI secolo*, essere democratica, formativa, complessa (appunto), efficiente e in grado di valutarsi e ri-progettarsi, sia dal punto di vista umano, cognitivo e professionale o meglio ancora, continua lo studioso toscano «pre-professionale, secondo aree di indirizzo in cui coltivare competenze e capacità di apprendere-ad-apprendere»².

Uno dei “metodi” possibili potrebbe essere quello dell’uso della categoria pedagogica ed educativa dell’*empatia* (Bellingreri, 2001). Ma, prima ancora di addentrarci su questa scia, è bene chiarire che l’empatia non è solamente una dote innata, bensì un atteggiamento pedagogicamente acquisibile ed attuabile. «Il dono, in breve, – chiarisce Bellingreri (2005, p. 21) – sarebbe soprattutto un compito ed essere empatici dovrebbe essere più importante che “avere l’empatia”». Si tratta, pertanto, di abbracciare la comprensione dell’altro restando se stessi, un andare incontro per ri-conoscersi reciprocamente. Lungi dallo sfociare in una sorta di “contagio emotivo” o “iper-identificazione con l’altro”, nell’evidenza di una diversità di ruoli, l’empatia potrebbe esser interpretata in chiave psico-pedagogica come “immedesimazione con l’esperienza altrui” o “comprensione emozionale” o ancora come assunzione di prospettiva. Dal punto di vista più squisi-

2 CAMBI, F. (2015). Un’idea chiara di scuola per il XXI secolo. Tratto da <<http://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/07/Cambi.pdf>>.

tamente pedagogico, invece, l'empatia-intenzionale autentica è immedesimazione con l'altro come *altro da sé*, sentito e compreso nel modo di una cognizione emozionale (Bellingreri, 2001). Essa, ancora, in quanto categoria pedagogica, è un «atto motivato e consapevole di sé; gesto libero, segnato insieme dall'istanza veritativa e dall'istanza etica» (*ivi*) e schiude le porte alla possibilità di vivere una dimensione del "noi" di tipo comunitario (*ivi*). Essa sorge come «amplificazione dello stato emotivo dell'altro e riverbero di quest'ultimo nella propria intimità» (*ivi*). Da quest'angolazione prospettica possiamo desumere, quindi, che sul piano dell'insegnamento attingere pedagogicamente alla risorsa *empatia* vuol dire aggiungere quel *quid* che può rendere le relazioni umane in aula con ampia probabilità migliori. «La ragione principale – spiega il docente dell'Ateneo palermitano – risiede nel fatto che l'empatia è per se stessa atteggiamento educante [...]. In particolare, l'insegnante empatico è disposto a mettere tra parentesi pregiudizi, impressioni superficiali, stereotipi: è libero da un atteggiamento di tipo diagnostico o giudiziario; è pronto ad accogliere l'altro, col suo valore ma anche col suo piccolo o grande cumulo di problemi. Il comportamento empatico, come modo di essere e virtù personale, favorisce la crescita di alunni creativi, cooperativi e, a loro volta, empatici» (*ivi*).

Bisogna spingersi oltre la ripetizione, procedere al di là della trasmissione, sforzarsi di avvicinarsi all'altro per favorire le migliori condizioni del processo educativo. Per farlo vanno forzate le maglie del consueto e percorrere nuove strade: quelle di una comunicazione incentrata su di una parola autenticamente educante ed empatica, in grado di costituirsi come illuminazione dell'esistenza e che consente al contempo di cogliere la forma del reale nonché l'apertura del cuore, sia dell'educatore che dell'educando (Bellingreri, 2005, p. 231). C'è da cambiar rotta, in *tutt'altra* direzione.

4. Il "tormento salutare" per cui siamo in/un cammino

I "futuri della scuola" sono di là da venire. Essi sono aperti, ma al contempo custoditi nel solco di un'idea di educazione che è progettualità intenzionale e per la loro realizzazione, reclamano impegno, costanza e dedizione; giacché va oltre, disegna le tappe strategiche del successo in ogni campo, solamente chi non si arresta ritenendosi ormai colmo di senso ma, al contrario, inquietantemente cerca, persegue e raggiunge i suoi fini compiendo tutti i passi pre-fissati dal proprio "metodo-percorso/cammino" (Morin, 1983). Torna in mente una lezione del 1913 di uno dei pedagogisti più insigni del '900, quando ai maestri Triestini e Fiumani affermava che è nella coscienza che risiede il nostro "tormento salutare" (Lombardo-Radice, 1952, p. 50).

Conclusione

È ormai evidente che la comunità scientifico-pedagogica e gli operatori del settore educativo/formativo debbano superare la sclerosi dei metodi e degli ambienti di apprendimento, poiché solo un nuovo pensiero strategico può permettere di rinnovare un capitale formativo idoneo ad accompagnare la ricostruzione morale, sociale e produttiva di cui il Paese ha bisogno. Occorre rimettere in moto la Scuola, non più vissuta esclusivamente come servizio, bensì come "ambiente capacitante", per indirizzarla ad una sorta di ri-generazione della sua anima.

Per farlo non esistono conclusioni ai *futuri* possibili, ma solamente percorsi da intraprendere così da poter continuare a proclamare con Goethe e Nietzsche il nostro «sì alla vita e al mondo» (Hadot, 2009, pp. 145-162), persuasi del fatto che «ovunque si cammini, – scrive Duccio Demetrio (2005, p. 31) – il cammino sancisce la nostra appartenenza, pur breve, a un mondo che attende le nostre mediazioni e i nostri pochi versi. Per onorarlo nella sua apparente insipienza, persino nella bruttezza o nel suo esaltante splendore». Siamo in/un cammino, poiché l'andare, ovvero il camminare è sinonimo di vivere (Grün, 2002) e la nostra vita è un'opera d'arte semplicemente complessa, anzi: "errante".

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2008). *L'arte della vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2010). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bellingreri, A. (2001). L'empatia come categoria pedagogica ed educativa. *Pedagogia e vita*, 5, 100-128.
- Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e pensiero.
- Bertolini, P. (1996). *Dizionario di pedagogia*. Bologna: Zanichelli.
- Brezinka, W. (1989). *L'educazione in una società disorientata*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2007). Per una pedagogia "in grande": il modello e il ruolo. *Studi sulla formazione*, 1-2, 11-18.
- Cambi, F. (2009). *Sul canone della pedagogia occidentale*. Roma: Carocci.
- Canetti, E. (1995). *Massa e potere*. Milano: Adelphi.
- Cavallini, I. (1998). *Il direttore d'orchestra: Genesi e storia di un'arte*. Venezia: Marsilio.
- Ceruti, M. (2010). Educare alla complessità. *L'école valdôtaine*, 85, 14-15.
- Chistolini, S. (2001). *Comparazione e sperimentazione in pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio, D. (2005). *Filosofia del camminare: Esercizi di meditazione mediterranea*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ferracuti, M. (2002). *Amarcord pedagogico: Incontri e frammenti*. Padova: Cleup.
- Fromm, E. (1994). *Fuga dalla libertà*. Milano: Mondadori.
- Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Grün, A. (2002). *In cammino: Una teologia del peregrinare*. Padova: Edizioni Messaggero di Sant'Antonio.
- Hadot, P. (2009). *Ricordati di vivere: Goethe e la tradizione degli esercizi spirituali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lombardo-Radice, G. (1952). *Educazione e diseducazione*. Firenze: Marzocco.
- Morin, E. (1977/1983). *La méthode I. La Nature de la Nature*. Paris: Le Seuil. trad. it. parz. *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2011). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015a). Gli errori ci fanno crescere. *Morin e la sua scuola di vita*. http://www.repubblica.it/scuola/2015/06/30/news/_gli_errori_ci_fanno_crescere_morin_e_la_sua_scuola_di_vita-118016266/. [Ultima consultazione 9/4/2015].
- Morin, E. (2015b). *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Spadolini, B. Grasselli, B. Ansini, L. (2007). *La funzione educativa del cammino*. Armando: Roma.

