

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: <http://www.civitaseducationis.eu>
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE



Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VIII
Numero I
Giugno 2019

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857560526
Issn: 2280-6865

© 2019 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

Enricomaria Corbi

Nilde Iotti: a figure at the present time 9

Nilde Iotti: una figura al tempo presente 11

SYMPOSIUM

Filosofia ed educazione: per rifondare il concetto di *humanitas*

Monica Ferrari, Matteo Morandi

Introduzione. Un progetto di lavoro *in fieri* 15

Andrea Potestio

La formazione umana come progetto: attualità del pensiero pedagogico di J.-J. Rousseau 21

Matteo Morandi

Luigi Credaro e la pedagogia scientifica: i temi della prolusione romana del 1903 33

Maura Striano

Filosofia ed educazione nel pensiero di John Dewey 51

Sergio Filippo Magni

Creare capacità e funzionamenti: i presupposti della sfida educativa di Amartya Sen e Martha Nussbaum 57

Monica Ferrari

Insegnare la condizione umana: la proposta pedagogica e culturale di Edgar Morin 71

Letizia Terna

Per non concludere: questioni di filosofia dell'educazione tra manualistica italiana contemporanea e formazione degli insegnanti 85

ESSAYS – SAGGI

<i>Maria Chiara Del Mastro, Maria Rosaria Strollo</i> Pedagogia dell'invecchiamento ed autobiografia musicale	101
<i>Stefania Lorenzini</i> Dark-skinned foreign origin young people, adopted by Italian parents. Stereotypes, prejudices and problems in identity construction	115
<i>Stefano Oliverio</i> La <i>Bildpädagogik</i> oltre il totalitarismo dell'imagologia? Neurath e il progetto di una 'scrittura per immagini'	131
<i>Franca Pesare</i> Dal male alla responsabilità come condivisione. Auschwitz: paradigma di negazione assiologica dell'umano	151

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Anna Mancinelli</i> Pati, L., <i>Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa</i> , Brescia: Morcelliana, 2019, pp. 104	165
Abstracts	169

Insegnare la condizione umana: la proposta pedagogica e culturale di Edgar Morin

Monica Ferrari*

Riassunto

Nel saggio si discute di alcune delle numerose opere di Edgar Morin, pubblicate anche in Italia a partire dal 2000, dove si tratta di questioni cruciali per la riforma dei sistemi educativi nel nostro mondo globalizzato, dei canoni e dei curricoli in relazione a una riforma dei saperi e della società che li esprime, in un circuito ricorsivo. Al fondo emerge il tema comune di una necessaria cultura dell'umano che ha bisogno di costante attenzione e di un itinerario di ricerca volto a sviluppare un nuovo umanesimo.

Parole-chiave: *umanesimo; educazione; saperi.*

Definire il profilo di Edgar Morin inquadrandolo in un settore scientifico-disciplinare sarebbe riduttivo e soprattutto contraddittorio, data la sua proposta culturale fondata sulla complessità: l'interesse per la condizione umana lo spinge a studiare i problemi della conoscenza umana, in un circuito ricorsivo di riflessioni e di rimandi che solo in parte mi propongo di ricostruire in questa sede, in relazione alle questioni pedagogiche che, come un filo rosso, attraversano le sue opere¹.

Qui discuterò, ovviamente sulla base delle mie letture e di una inevitabile prospettiva particolare, solo alcune delle numerose opere di Morin, pubblicate anche in Italia a partire dal 2000, dove si sviluppano i temi pedagogici cruciali per la riforma del pensiero che egli auspica in vista di una più radicale riforma della società e del modo di pensare alla condizione umana; si tratta di testi nei quali Morin affronta le tematiche teoriche pregiudiziali alla sua proposta culturale per il cambiamento dei sistemi scolastici dell'Occidente. Mi riferisco, in particolare, a *La testa ben fatta* (2000 [1999]), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (2001 [1999]), *Insegnare vivere. Manifesto per cambiare l'educazione* (2015 [2014]), *Conoscenza Ignoranza Mistero* (2018 [2017]). Nell'ambito di questo breve

* Università degli studi di Pavia.

1 Cfr. il centro Edgar Morin on-line. Per un suo profilo, Morin (2005); per un elenco delle sue opere rimando alle pagine conclusive dell'edizione italiana di *Insegnare a vivere* (Morin, 2015: 109-115).

contributo mi concentrerò essenzialmente su queste opere, non dimenticando *Relier les connaissances* (1999)².

I. UN *EMILIO* CONTEMPORANEO?

“Qualche nota per un *Emilio* contemporaneo”, questo il titolo di una relazione pronunciata da Morin dietro invito di Jack Lang (allora ministro dell’Educazione in Francia) negli anni Novanta del secolo scorso. Di fatto Morin non si occuperà però, nelle opere che qui discuterò, di un solo allievo immaginario. *Emilio* è – nel titolo della relazione che gli verrà proposta e come punto di reperi nelle sue opere a marcato carattere pedagogico – da intendersi non tanto come l’allievo immaginario protagonista del romanzo d’educazione di Rousseau, quanto piuttosto come impegno a scrivere un’opera sui fondamenti teorici di una proposta pedagogica dove si presenta una “riforma del pensiero” o, meglio, della cultura, auspicando che ciò “permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere; essa è nello stesso tempo una maniera di pensare in modo aperto e libero” (mi riferisco a *La testa ben fatta*, Morin, 2000: 3). In questo, a mio avviso, Morin è rousseauiano: e cioè nel partire da un interrogativo sulla condizione umana e dunque, necessariamente, sull’educazione che egli si immagina per il futuro, capace di raccogliere le sfide della complessità, verso un nuovo umanesimo.

Rousseau nel suo *Emilio*, prendendo le mosse da una riflessione sulla natura umana³, disegna un allievo ideale e scrive un’opera di finzione che dubita possa essere attuata nel suo mondo e nel suo tempo, come dimostra, tra l’altro, la sua corrispondenza (Nardi, 1995), tanto che nella realtà romanzesca da lui ideata dopo l’*Emilio* l’allievo fallirà ripetutamente quando si ritroverà a vivere nel mondo senza il suo maestro: in quel romanzo epistolare incompiuto che sono *Emilio e Sofia o i solitari*, si narra e nel contempo si decostruisce la vita di Emilio ormai adulto perché egli trovi da sé, nelle avversità e nel fallimento, una nuova strada che dia senso alla propria esistenza.

- 2 La produzione di Edgar Morin è vastissima. Mi limito qui a segnalare, per meglio comprendere la sua proposta pedagogica e culturale, alcuni dei suoi volumi che illustrano quello che egli stesso definisce il “metodo”: *La natura della natura* (2001 [1977]); *La vita della vita* (2004 [1980]); *La conoscenza della conoscenza* (2007 [1986]); *Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi* (2008 [1991]); *L’identità umana* (2002 [2001]), *Etica* (2005 [2004]). Segnalo anche, di recente: *Sette lezioni sul pensiero globale* (2016 [2015]) e *Per una teoria della crisi* (2017 [2016]). Sempre su Morin, quanto al dibattito italiano, segnalo il n. 1-2 (2007) della rivista *Studi sulla formazione*, nonché Annacontini (2008). Suggerisce un’analisi dei possibili nessi fra la teoria della complessità, in specifico rapporto alle riflessioni di Edgar Morin, e “l’orizzonte teorico del Problematicismo Pedagogico”, a partire da Giovanni M. Bertin, Tolomelli (2007: 116).
- 3 Sull’*Emilio* e sulla pedagogia di Rousseau, di recente in Italia e per una bibliografia: Potestio (2013); Bertagna (2014); Sani (2017).

A Edgar Morin interessa proprio lo spunto rousseauiano dell'imparare a vivere: la nuova cultura, il nuovo orizzonte valoriale che egli propone di costruire grazie a una riforma delle agenzie educative e dell'atteggiamento mentale collettivo, inevitabilmente interconnessi, è fondata sul pensiero complesso. Comprendere la complessità, ciò che connette le parti e il tutto, ciò che ci ricomprende: ecco la proposta culturale e pedagogica a un tempo di Morin. Egli stesso, tra l'altro, dichiara i suoi debiti con alcuni autori della generazione precedente, con la teoria sistemica di Ludwig Von Bertalanffy (1901-1972) (Morin, 2000: 21), con l'invito di Heinz von Foerster (1911-2002) a cercare di "comprendere che cos'è comprendere" (Morin, 2015: 49). Non si dimentichino, al riguardo, proprio in relazione a quella stagione culturale, gli spunti di riflessione forniti dalle analisi di Gregory Bateson (1904-1980) sulla *struttura che connette*, nella quale tutti siamo implicati⁴.

Ne *La testa ben fatta*, il problema di Morin è gnoseologico e rimanda all'essenza dell'umano: che cos'è la conoscenza umana e come può cambiare la nostra "attitudine a organizzare la conoscenza" (Morin, 2000: 13)? Non a caso, sempre nello stesso volume, egli afferma: "la riforma dell'insegnamento deve condurre alla riforma del pensiero e la riforma del pensiero deve condurre a quella dell'insegnamento" (*Ibidem*).

Il grande tema proposto da Morin è una delle questioni chiave della discussione pedagogica non solo novecentesca: alcune opere cruciali che hanno lasciato un segno nel dibattito filosofico volto a cambiare l'educazione si sono sempre rifatte, in Occidente, a una necessaria riforma del modo di pensare, di formare i cittadini e, vorrei aggiungere, di governare la società. Che si tratti di uno o dei molti, dalla *Repubblica* di Platone all'*Institutio principis christiani* di Erasmo da Rotterdam, dall'*Utopia* di Tommaso Moro fino a *Democrazia e educazione* di John Dewey per arrivare a una recente serie di manifesti, pubblicati tra il XX e il XXI secolo (Ferrari, 2017), non tutti ricordati da Morin, l'idea di un nuovo *habitus* intellettuale si salda inevitabilmente all'idea di un nuovo mondo da costruire in cui tutto ciò possa accadere. E in tale serie di manifesti per la riforma della scuola e della cultura dell'Occidente si inscrivono pienamente, a mio avviso, alcune opere di Morin che vorrei discutere in questa sede.

Agli inizi del Novecento, che vedrà due guerre mondiali e il trionfo della pedagogia dei totalitarismi (Cerasi, 2016), John Dewey parlava di pensiero

4 Scrive Gregory Bateson: "Infrangete la struttura che connette gli elementi di ciò che si apprende e distruggerete necessariamente ogni qualità. Vi offro la locuzione *la struttura che connette* come sinonimo di ogni altro possibile titolo di questo libro. *La struttura che connette*. Perché le scuole non insegnano quasi nulla su questo argomento? Forse perché gli insegnanti sanno di essere condannati a rendere insipido, a uccidere tutto ciò che toccano e sono quindi saggiamente restii a toccare o insegnare ogni cosa che abbia importanza vera e vitale? Oppure uccidono ciò che toccano *proprio perché* non hanno il coraggio di insegnare nulla che abbia un'importanza vera e vitale? Dov'è l'errore? Quale struttura connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi? E tutti e noi sei con l'ameba da una parte e con lo schizofrenico dall'altra?" (Bateson, 1984: 21).

riflessivo come fondamento di una teoria dell'indagine capace di formare cittadini responsabilmente liberi in una società democratica⁵. Alla fine del secolo, nella nostra società globalizzata e digitale, Morin, in nome di un'etica del genere umano, combatte, ne *La testa ben fatta*, la disgiunzione, la compartimentazione dei saperi, il pensiero riduzionista e “un'intelligenza incapace di considerare il contesto” (Morin, 2000: 7): discute insomma di “pensiero complesso”. A suo avviso “la conoscenza pertinente è quella capace di collocare ogni informazione nel proprio contesto e se possibile nell'insieme in cui si iscrive” (*Ibid.*: 8). La sua riforma è “paradigmatica” e concerne prioritariamente “la nostra attitudine a organizzare la conoscenza” (*Ibid.*: 13).

Di nuovo un pensatore francese, questa volta del XVI secolo, Michel de Montaigne, fornisce lo slogan del primo volume di quella che poi verrà definita una “serie” pedagogica, *La testa ben fatta*, appunto. Tale proposta lo conduce ad affermare:

La filosofia deve eminentemente contribuire allo sviluppo dello spirito problematizzatore. La filosofia è innanzitutto una forza di interrogazione e di riflessione che verte sui grandi problemi della conoscenza e della condizione umana. La filosofia, oggi confinata in una disciplina pressoché ripiegata su se stessa, deve riappropriarsi della missione che fu sua da Aristotele fino a Bergson e Husserl (*Ibid.*: 17-18).

A Morin interessa un riscatto della filosofia, che può aiutarci a recuperare un pensiero “ecologizzante” (*Ibid.*: 19), capace di ricomporre la frattura tra la cosiddetta cultura scientifica e la cosiddetta cultura umanistica per aiutare l'uomo a comprendere la sua “condizione”⁶, per aiutarci a leggere diversamente i fenomeni dell'umano. È qui che filosofia e pedagogia si incontrano per Morin:

Come affermava ottimamente Durkheim,⁷ l'oggetto dell'educazione non è dare all'allievo una quantità sempre maggiore di conoscenze, ma è “costituire in lui uno stato interiore profondo, una sorta di polarità dell'anima che l'orienta in un senso definito, non solamente per l'infanzia ma per tutta la vita”. Ciò significa indicare che imparare a vivere richiede non solo conoscenze, ma la trasformazione, nel proprio essere mentale, della conoscenza acquisita in sapienza e l'incorporazione di questa sapienza per la propria vita (*Ibid.*: 45).

In questa affermazione ritroviamo l'idea di un saper vivere che si impara e che si fonda sull'operazione, autenticamente pedagogica, di formazione

5 Rimando a *Come pensiamo* nell'edizione del 1933.

6 “Il nostro vero studio è quello della condizione umana” (Morin, 2000: 31); ecco la frase dell'*Emilio* di Rousseau che diviene l'*incipit* del cap. 3.

7 Morin si riferisce al testo di Durkheim, *L'évolution pédagogique en France* (edito per la prima volta nel 1938, frutto di conferenze degli esordi del Novecento: 1904-1905).

e trasformazione come abito di pensiero, come attitudine ad apprendere, nel costante cambiamento capace di accettare una ridefinizione del senso del proprio esistere in relazione agli altri. A tal proposito è necessaria una cultura capace di aprire una nuova strada di conoscenza della conoscenza; infatti Morin scrive: “Si deve valutare il termine ‘cultura’ nel suo senso antropologico: una ‘cultura’ fornisce le conoscenze, i valori, i simboli che orientano e guidano le vite umane” (*Ibid.*: 46).

2. UNA CULTURA DELL’UMANITÀ

Ma in quale cultura siamo immersi in questo Occidente che si confronta con una globalizzazione centrata su di un crescente “impero delle cose” (Trentmann, 2017), dove le cose fanno lezione da sé nei diversi contesti, reali e virtuali che abitiamo e che ci abitano (Ferrari, 2011)?

Le parole di Morin sul concetto di cultura, oggi al centro del dibattito internazionale del nostro mondo e della nostra scuola multiculturale, fanno riflettere sui modi in cui le cose diventano cause di cambiamento in congegni pedagogici complessi, ricombinantisi nel loro divenire, ma anche sul rischio che gli esseri umani vengano manipolati da questo congegno complesso, fino a far perdere l’orizzonte dell’umanesimo. A Morin interessa, dunque, recuperare la lezione di Terenzio sull’importanza di un’etica fondata sull’interesse per ogni essere umano, per tutti e per ciascuno, perché “nulla di ciò che è umano mi è estraneo” (Morin, 2001: 120).

Se è vero che, come si legge ne *La testa ben fatta*, “ogni percezione è una traduzione ricostruttiva operata dal cervello a partire da terminali sensoriali, e che nessuna conoscenza può fare a meno dell’interpretazione” (Morin, 2000: 50), Morin si domanda se si faccia qualcosa, alla fine del Novecento, nelle agenzie educative istituzionali deputate, in Occidente, a formare i cittadini, per promuovere una cultura fondata su quell’“apprendistato alla lucidità” (*Ibid.*: 51), che giudica necessario al fine di formare a una cultura dell’umanità, a una comunità di destino. Per questo egli si concentra su quella che potremmo chiamare l’agenzia di educazione formale istituzionalizzata, così ambivalente nei suoi intenti, tra il dichiarato e l’agito a diversi livelli dell’ecologia del sistema formativo, al fine di progettare un cambiamento radicale dei curricula, delle metodologie e delle finalità dell’educazione occidentale. Alcune delle sue opere, autentici manifesti per la riforma dei sistemi nazionali dell’istruzione, propongono cambiamenti radicali nell’organizzazione dei curricula e, nel contempo, rilanciano il ruolo della scuola. Ne *La testa ben fatta* si presentano, infatti, gli obiettivi per i tre gradi della nuova scuola che Morin ha in mente: nella scuola primaria si deve apprendere a conoscere che cosa è una cosa e che cosa è una causa.

Bisogna insegnare che le cose non sono solamente cose, ma anche sistemi costituenti un’unità che assimila parti diverse; non più oggetti chiusi, ma entità legate inscindibilmente al proprio ambiente e che possono essere

veramente conosciute solo inserendole nel loro contesto [...]. Bisogna apprendere ad andare oltre la causalità lineare: causa→effetto. Apprendere la mutua causalità, la causalità circolare (retroattiva, ricorsiva), le incertezze della causalità (*Ibid.*: 79).

Quanto alla scuola secondaria, mi pare di poter sintetizzare la proposta dicendo che quello che conta, secondo Morin, è apprendere, in ottica ecologica, cosa sia un contesto⁸ per poter costruire un nuovo approccio culturale alla conoscenza umana, capace di recuperare, ad esempio, il ruolo della filosofia nel raccordo tra quelle che, nel tempo, sono divenute culture separate e cioè quella “scientifica” e quella “umanistica”.

L'università avrebbe invece una missione transnazionale e di ricerca, aspetti ineludibili di un sapere che non può essere ridotto a questioni di mera utilità e spendibilità: non si tratta insomma di trasmettere un sapere professionalizzante in senso stretto: “creare una nuova cultura per la modernità”, ecco il fine dell'università secondo quanto scriveva Morin ne *La testa ben fatta* (*Ibid.*: 85). Ciò ribalta l'idea di un'università e, più in generale, di un *cursus studiorum* che approda solo alla professionalizzazione di soggetti utili a una data modalità di produzione della ricchezza. Le riflessioni di Morin s'inseriscono in un vasto dibattito al riguardo: tra la fine del Novecento e gli inizi del Duemila, da Bruner a Nussbaum⁹, sono forti le critiche a un'educazione finalizzata meramente all'utile e all'inserimento in un dato mercato del lavoro, mentre si analizzano i modi di apprendimento alla professione che svela i fallimenti di una delega all'accademia di tale compito¹⁰.

L'analisi dei processi di professionalizzazione, fuori e dentro l'università, si rivela una pista d'indagine foriera di nuove riflessioni sull'epistemologia della pratica professionale e sui processi pedagogici in atto, a diversi livelli di consapevolezza, nei percorsi di apprendistato, mentre si aprono nuove piste di ricerca sui modi della professionalizzazione, anche in ottica diacronica¹¹.

Studi di diverso orientamento sottolineano oggi che riflettere sui saperi e sui modi della loro trasmissione in contesti educativi formali, non formali e informali è una pista di ricerca che merita di essere percorsa. Anche alla luce di queste prospettive di ricerca mi pare interessante rileggere Morin. A suo avviso una proposta educativa che rispetti anzitutto la dignità delle persone e, per dirla con le sue parole, ciò che è umano, capace cioè di affrontare le sfide della complessità, comporta la possibilità di studiare quanto può aiutare a connettere le conoscenze e non separarle. Morin sottolinea al riguardo a più riprese nelle sue opere il contributo dato in questo

8 Sul concetto di contesto come tessuto rimando a Segre (1985). Quanto all'idea di relazioni intrasistemiche tra livelli contestuali differenti, dal micro al macro, cfr. Bronfenbrenner (1986).

9 A titolo meramente esemplificativo rinvio a Bruner (1997) e a Nussbaum (2012).

10 Riguardo a tale aspetto mi riferisco agli studi di Schön sul professionista riflessivo.

11 Su tali questioni, con specifico riferimento a una “storia pedagogica delle professioni”, cfr. Becchi & Ferrari (2018).

senso nel corso del Novecento da transdiscipline in rapido divenire quali l'ecologia, la geografia, le scienze della terra, la cosmologia¹², la storia¹³.

Egli non ricorda l'ampio dibattito sull'“invenzione” delle discipline scolastiche e sulle culture della scuola al quale ha dato un contributo significativo André Chervel, e tuttavia il suo lavoro offre suggestioni interessanti circa il divenire delle discipline insegnate nelle istituzioni educative, che necessita di un approccio consapevole da parte dei professionisti dell'educazione e, più in generale, dei cittadini. Morin non propone, come già Ivan Illich nel 1971, di “descolarizzare la società”, non sostiene la necessità di un radicale ribaltamento dei sistemi istruzionali che si sono imposti in Occidente dalla fine del XVIII secolo, eppure in queste sue opere egli sostiene la necessità di un apprendistato alla lucidità circa la finalità di un'istituzione educativa formalizzata che ha tanta presa sui costumi, sullo stile del vivere, sui rapporti tra le persone, sulle forme della vita associata. Come ricorda in *Insegnare a vivere*, a suo avviso, la scuola e l'università dovrebbero insegnare prima di tutto che la natura della conoscenza umana porta in sé “il rischio di errore e di illusione” (Morin, 2015: 12) e che vivere “è affrontare continuamente il rischio di errore e di illusione nella scelta di una decisione” (*Ibid.*: 17). Insomma, “il pensiero complesso insegna a essere coscienti che ogni decisione e scelta costituiscono una scommessa” (*Ibidem*). Non sembrano esistere, per Morin, saperi certi e indiscussi da tramandare alle nuove generazioni se non la consapevolezza di una complessità dei contesti in cui si articolano conoscenze umane culturalmente determinate e transeunti, foriere di errori se inconsapevoli della propria inevitabile cecità. Alcuni passaggi delle opere di Morin inducono il lettore a ripensare alla riflessione di Pascal sull'essenza della condizione umana, collocata tra il tutto e il nulla, una scommessa sulla quale si fonda la nostra fugace esistenza nel rapporto tra finito e infinito.

Nei suoi testi per così dire ‘pedagogici’, sovente non corredati da bibliografia perché come Morin stesso afferma in conclusione al volume del 1999 (tradotto e pubblicato nella nostra lingua nel 2001), dedicato a *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, “l'ampiezza dei *Sette saperi* rinvia a una bibliografia considerevole che non è possibile ridurre nelle dimensioni di questa pubblicazione” (Morin, 2001: 123), compare tuttavia un elenco di letture che hanno aiutato Morin a costruire la sua proposta educativa e culturale. Tali letture vengono esplicitate ad esempio nelle massime che si trovano all'inizio di alcuni capitoli delle sue

12 Se pure questi autori non siano ricordati al proposito da Morin, si ripensi alle riflessioni di Dewey in *Democrazia e educazione* (1916) sulle discipline che potevano insegnare un nuovo modo di apprendere. Ma anche alle riflessioni di Maria Montessori al riguardo: cfr. Honegger Fresco (2000).

13 Quanto alla storia, mi pare interessante sottolineare il rapporto di Morin con la *nouvelle histoire*, con la storia delle mentalità e con l'EHESS, espressioni di un modo non evenemenziale di fare storia che ha lasciato un segno importante non solo nella cultura francese del Novecento. Non a caso si cita qui la riflessione di A. Burguière sulla storia come “scienza della complessità umana” (Morin, 2000: 28).

opere e che sono tratte da testi letterari e poetici (da Euripide a Milan Kundera) e non solo filosofici. Rivedendo con attenzione le sue citazioni e le sue note, si scorgono le tracce di quei debiti culturali che Morin vuole sottolineare con Eraclito, Montaigne, Pascal, Descartes, Rousseau, Kant, Marx, Bachelard, Heidegger, Husserl, Popper, Von Foerster e con molti altri classici del pensiero non solo occidentale, ma vi sono espliciti riferimenti anche ad autori del suo tempo quali, ad esempio, Ilya Prigogine o Michel Serres (Morin, 2015: 81). Tuttavia, a mio parere, è in *Conoscenza Ignoranza Mistero* che emergono con forza le sue letture, sempre più inclusive della cultura orientale e di un filone mistico-sapienziale che attraversa la storia del pensiero umano. Si tratta di un filo rosso sovente compresso, svilito, nascosto da un pensiero anche filosofico che potremmo definire riduzionista, troppo spesso volto, in Occidente, solo alla ricerca della certezza.

3. UN ITINERARIO DI RICERCA: VERSO NUOVI SAPERI

Il cammino seguito ne *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* portava alla comprensione dell'etica del genere umano per difendere la dialogica democratica come metodo di conoscenza e lo sviluppo dell'antropoetica (Morin, 2001: 110-112). Passando per la *cecità della conoscenza*, i *principi di una conoscenza pertinente*, *l'insegnare la condizione umana*, *l'insegnare l'identità terrestre*, *l'affrontare le incertezze*, *l'insegnare la comprensione*, *l'etica del genere umano*, si profilava la necessità di un nuovo umanesimo, fondato sul senso di una comunità di destino planetaria, oltre la spiegazione, verso la *comprensione* umana che, come veniva sottolineato in *Insegnare a vivere*, “richiede apertura verso l'altro, empatia” (Morin, 2015: 50). Questa idea di comprensione si fonda su una “metastruttura di pensiero complesso” (*Ibid.*: 55) che consente di comprendere l'altro da me come parte di me o, forse meglio, di un tutto che ci ricomprende e di divenire, così, nel comprendere. In questo itinerario umano e sapienziale capace di inserire tutti e ciascuno in un percorso di cambiamento e di interreazione, per usare un'espressione cara a Dupront, emerge una forte critica a una tecnocrazia economica che trasforma la scuola, la valutazione a scuola e della scuola in una macchina sistematica onnipervasiva, capace di cancellare il senso dell'umano e, dunque, della rinascita umanistica auspicata da Morin. Ecco quanto leggiamo in *Insegnare a vivere*:

La vulgata tecnoeconomica dominante fra i politici e fra gli imprenditori tende a imporre i suoi criteri di efficienza, di redditività, di competitività al sistema insegnante delle secondarie e dell'università. In letteratura e in filosofia, già la valutazione con i voti può essere arbitraria ma, invece di essere sostituita da una valutazione motivata, tende a essere inserita in un gigantesco sistema di valutazioni quantitative che si generalizza in tutta

la società, dove i valutatori sono essi stessi valutati da supervalutatori che non hanno mai saputo autovalutarsi né mettere in dubbio le loro valutazioni (*Ibid.*: 65)¹⁴.

Quello della valutazione è un tema importante del dibattito pedagogico e politico contemporaneo. Vorrei ricordare al riguardo che Michel Foucault, non solo in *Sorvegliare e punire* (1975), ma in tutta la sua analisi biopolitica sulla microfisica del potere, aveva riflettuto sui dispositivi di disciplinamento e sull'esame, sulla valutazione come meccanismo di sorveglianza¹⁵: le sue analisi sono di grande interesse nell'oggi, in quella che è stata definita una “società della valutazione” (Dahler-Larsen, 2012) che rischia di dimenticare, nel suo valutare senza metavalutazione, le questioni pedagogiche e valoriali di fondo dell'agire umano. Lo si sottolinea da più parti in testi che affrontano sempre più esplicitamente la questione della valutazione nei sistemi formativi dell'Occidente in connessione con i rapporti di forza e con i meccanismi di *governance* delle politiche non solo scolastiche, dove si discute dei falsi miti dell'oggettività in palese contrasto con strumenti di conoscenza necessariamente situati, contestuali, orientati da sistemi di valore, da una cultura. Anche qui la pretesa oggettività della conoscenza valutativa è cecità e illusione, se non piuttosto operazione culturale intenzionale, nella connessione con progetti pedagogici e politici volti a occultare gli aspetti interpretativi e situati del nostro modo di conoscere e di apprendere¹⁶.

L'apprendere ad apprendere nuovi saperi, l'esercizio del comprendere diviene forse anche per questo, in quella che è stata definita la società della conoscenza e della valutazione, uno dei temi cruciali della proposta educativa di Morin capaci di far riflettere. Egli si colloca quindi, a mio avviso, da questo punto di vista, nel solco di una riflessione pedagogica che attraversa tutto il Novecento e che mira a incentivare processi ‘meta’ sul proprio agire, sul proprio conoscere, sul proprio conoscere nell'azione, ma anche sul comprendere se stessi nel rapporto con gli altri.

Tale tradizione, tuttavia, ha avuto diversi sviluppi, fino a derive recenti, tendenti, invece, a capovolgere il senso della proposta attivistica e costruttivistica, volta a incentivare la lucidità circa i processi conoscitivi.

14 Quanto al dibattito sull'epistemologia della valutazione educativa, anche in relazione al lessico della normativa scolastica italiana, cfr. Ferrari, Morandi & Falanga (2018), anche per una bibliografia. Del resto Norberto Bottani (2012: 17) afferma che “con la valutazione non si scherza”, mentre da più parti anche in Italia si inizia a sottolineare in volumi di diverso orientamento che è necessario valutare la valutazione: cfr. Marra (2017). Circa la ricostruzione del dibattito epistemologico, di lunga tradizione negli USA, sul tema della metavalutazione come imperativo, si veda Stufflebeam (2001). Per un commento in ottica pedagogica, Ferrari (2015).

15 Per una rilettura di Foucault in relazione al nostro mondo e ai suoi meccanismi di valutazione della scuola e della ricerca, cfr. Pinto (2014) e Del Rey (2018).

16 Solo ad esempio cfr. Del Rey (2018).

Da un lato ricordo infatti, a titolo esemplificativo, le riflessioni di Bruner ne *La cultura dell'educazione* (1996, trad. it. 1997), dove si presuppone appunto una nuova idea di mente e, di conseguenza, di processi di apprendimento, non meramente mimetici o ripetitivi al fine di immagazzinare nozioni e cognizioni trasmesse da altri. Le analisi di Bruner correlano appunto l'idea di infanzia, l'idea di mente, l'idea di apprendimento, l'idea di scuola, l'idea di cittadino, l'idea di società con le strategie pedagogiche di volta in volta messe in atto e mirano a incentivare il livello di consapevolezza degli educatori sul proprio fare affinché divengano capaci di promuovere processi metacognitivi nelle relazioni di insegnamento/apprendimento, al fine di dar valore anche e soprattutto ai saperi dell'allievo in apprendimento. D'altro canto, ricordo, quanto al tema che qui interessa, le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente dell'Unione europea (18 dicembre 2006), recepite anche nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 (d.m.16 novembre 2012, n. 254, all. A), dove si indica, appunto, l'imparare a imparare come una delle competenze chiave.

Mi domando, tuttavia, nel divenire delle indicazioni programmatiche dei sistemi formali dell'istruzione, se talora tale competenza dell'imparare a imparare non rischi di divenire un paradosso, nell'insieme di proposte non sempre coerenti con tale presupposto, tendenti, ad esempio, proprio nel caso delle italiane *Indicazioni per il curricolo*, a riproporre "traguardi di apprendimento" specifici per singole discipline scolastiche separate tra di loro, seppure le finalità generali del documento stesso sembrano presentare un'impostazione transdisciplinare¹⁷ e richiamarsi, per alcuni passaggi, alla teoria moriniana della complessità.

Il dibattito sulle competenze e sulla loro valutazione, esteso a tutti i Paesi dell'Unione europea e non soltanto a essi, ripropone, insomma, non solo a mio avviso, alcune delle antinomie insite nei sistemi dell'istruzione dell'Occidente discusse da Bruner alla fine del secolo scorso e ne sviluppa di nuove: in ottica moriniana potremmo dire che si fatica a superare una cultura che disgiunge per discriminare, che valuta sovente per raggiungere risultati prefissati o comparabili perdendo il senso del contesto, che troppo spesso omette di interrogarsi sul senso del proprio valutare e del proprio procedere in senso scientifico e umano, che costruisce nuovi miti dell'oggettività e della certezza, piuttosto che interrogarsi sul concetto di comprensione.

4. IL SENSO DELL'UMANO

Nella visione di Morin – e in particolare in *Insegnare a vivere* – non si ha a che fare, però, solo con problemi gnoseologici e con processi di pensiero fondati sulla logica e sulla teoria dell'indagine scientifica: tutte

17 Esiste una vasta letteratura di commento alle *Indicazioni* del 2012; sul punto Bondioli *et al.* (2013).

le questioni metacognitive sono per lui connesse anche alla problematica dell'empatia e dell'Eros nel rapporto con il mondo (Morin, 2015: 105). Al fondo si tratta per lui di un "bene vivere" in cui l'amore per il sapere ha un ruolo essenziale nel ridisegnare la relazione educativa, fuori e dentro la scuola (*Ibidem*).

Per questo egli in *Conoscenza Ignoranza Mistero*, pubblicato successivamente al volume sopra citato, parla di "relazione analogica fra l'umano e la natura" e afferma che "la mente funziona non solo in modo logico, ma anche in modo analogico, e può funzionare in modo dialogico (assumendo e associando contraddizioni)" (Morin, 2018: 102); in questa prospettiva viene recuperato anche il concetto di creatività umana e vivente.

Nel volume *Conoscenza Ignoranza Mistero*, rispetto a quanto precedentemente discusso in molte altre opere, si aggiunge appunto, non a caso, la sottolineatura della parola "mistero": si insiste infatti sull'idea di una conoscenza che scopre progressivamente la propria ignoranza nel mistero che la ricomprende. Scrive Morin in questo volume del 2017, pubblicato in Italia nel 2018: "coloro che proiettano la propria ragione sull'universo tendono a considerare l'irrazionalità come l'illusione dell'ignorante e, diventando essi stessi irrazionali nell'illusione razionalista, tendono a diventare ciechi nei confronti delle irrazionalità del mondo" (*Ibid.*: 11). Ordine e disordine, cosmo e caos sono qui in un rapporto costante per Morin e inoltre: se l'uomo è un mistero, lo è perché un mistero più grande lo ricomprende (*Ibid.*: 14).

Ancora una volta le sue letture, dichiarate nelle prime pagine del volume in questione (*Ibid.*: 16-17) lo conducono, se pur partendo dalla riflessione epistemologica dell'Occidente, all'idea vedica di una realtà illusoria, in un tentativo di ritrovare forse le radici comuni della cultura umana complessa tra Oriente e Occidente, le radici di una cultura, insomma, che sappia esprimere la condizione umana. Il suo co-costruttivismo dichiarato ("Da parte mia, sono co-costruttivista: penso che costruiamo psichicamente, socialmente, storicamente una traduzione di una realtà esterna a noi") lo porta ad affermare che "la nostra civiltà umana è tessuta di immaginario" (*Ibid.*: 25) e al fondo resta sempre la questione del soggetto, di un io che in realtà è un noi in divenire.

Domandiamoci, allora, con Morin, che cosa sembra chiederci questo *noi* fondato su *daimon* "che ci posseggono, ci conducono alle follie, alle ebbrezze o alle estasi" (*Ibid.*: 147). Il mistero di cui egli ci parla ci chiederebbe di

accettare consapevolmente la nostra aspirazione alla gioia e all'estasi che ci dà il senso (illusorio? veritiero?) di unirci a un'innominabile sublimità che ci trascende. Ci fa comprendere che vivere è una navigazione in un oceano di incertezze con qualche isolotto di certezze [...], ci incoraggia a decidere e ad agire nell'incertezza, sapendo prendere le parti di Eros nel corpo a corpo della sua lotta contro Thanatos. Ci pungola a partecipare all'avventura dell'umanità (*Ibid.*: 148).

Le riflessioni pedagogiche di quest'uomo ormai più che novantenne, che ha attraversato il Novecento e i suoi orrori fino all'era della globalizzazione e della rivoluzione digitale (non solo a mio parere assai tecnocraticamente orientata fino al punto di trasformare in alcuni casi l'utopia della democratizzazione dell'informazione della rete in una distopia pannotica¹⁸), ci portano verso quello che è stato definito “un nuovo umanesimo”, ma che, a mio parere, diviene, in *Conoscenza Ignoranza Mistero*, qualcosa che va oltre quella stessa idea di umanesimo sottesa ai testi precedentemente citati.

Con questo volume Morin ci porta appunto verso il mistero, l'inconoscibile, l'ignoto, ribadito da un filo sotterraneo che corre lungo la cultura umana da Oriente a Occidente e viceversa, un fiume carsico che combatte l'idea di singolarità, la disgiunzione, tutto ciò che ci impedisce di vedere quello che è unito misteriosamente e poeticamente con un tutto che (estaticamente) ci ricomprende (*Ibid.*: 123).

BIBLIOGRAFIA

- Agamben, G. (2006), *Che cos'è un dispositivo?*, Roma: Nottetempo.
- Annacontini, G. (2008), *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*, Pisa: Ets.
- Bateson, G. (1984), *Mente e natura. Un'unità necessaria*, trad. it. Milano: Adelphi (ed. orig. 1979).
- Becchi, E. & Ferrari, M. (2018), “Diventare professionisti. Un itinerario di ricerca”, in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, vol. 25, pp. 229-242.
- Bertagna, G. (a cura di) (2014), *Il pedagogo Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, Brescia: La Scuola.
- Bondioli, A., Ferrari, M., Ferrari, V., Mignosi, E. & Savio, D. (2013), *Leggere le Indicazioni. Riflessioni e proposte per la scuola dell'infanzia*, Parma: Spaggiari-Junior.
- Bottani, N. (2012), “Perché valutare? Valutare o perire?”, in N. Bottani & D. Checchi (a cura di), *La sfida della valutazione*, Bologna: Il Mulino, pp. 13-37.
- Bronfenbrenner, U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Bologna: Il Mulino (ed. orig. 1979).
- Bruner, J. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1996).
- Cerasi, L. (2016), “La scuola dei totalitarismi”, in N.S. Barbieri, A. Gaudio & G. Zago (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, Brescia: ELS La Scuola, pp. 153-185.
- Chervel, A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris: Belin.

18 Su questi temi il dibattito è assai vivace: riprendendo Foucault, si discute da più parti di *Che cos'è un dispositivo* (titolo di un volume di Deleuze della fine degli anni Ottanta e, più recentemente, di Agamben del 2006): questo il motivo ricorrente di una letteratura internazionale. Sull'argomento solo ad esempio cfr. Ferrari (2011) e Redaelli (2011).

- Dahler-Larsen, P. (2012), *The Evaluation Society*, Stanford: Stanford University Press.
- Deleuze, G. (2010), *Che cos'è un dispositivo?*, trad. it. Napoli: Cronopio (ed. orig. 1989).
- Del Rey, A. (2018), *La tirannia della valutazione*, trad. it. Milano: Eleuthera (ed. orig. 2013).
- Dewey, J. (2000), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, trad. it. Milano: La Nuova Italia-RCS Libri (ed. orig. 1933).
- Dewey, J. (2008), *Democrazia e educazione*, trad. it. Milano: Sansoni (ed. orig. 1916).
- Durkheim, É. (1969), *L'évolution pédagogique en France*, Paris: PUF (ed. orig. 1938).
- Ferrari, M. (2011), *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, M. (2015), “Perché valutare la valutazione: alcune riflessioni metavalutative”, in A. Bondioli & D. Savio (a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze*, Parma: Junior-Spaggiari, pp. 57-73.
- Ferrari, M. (2017), “Manifesti per la riforma della scuola in Occidente: a cinquant'anni dalla *Lettera a una professoressa* (1967)”, in *La Scuola classica di Cremona*, pp. 165-173.
- Ferrari, M., Morandi, M. & Falanga, M. (2018), *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, Brescia: ELS La Scuola.
- Foucault, M. (1976), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, trad. it. Torino: Einaudi (ed. orig. 1975).
- Honegger Fresco, G. (2000) (a cura di), *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*, Milano: FrancoAngeli.
- Illich, I. (2010), *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, trad. it. Milano-Udine: Mimesis (ed. orig. 1971).
- Marra, M. (2017), *Valutare la valutazione. Adempimenti, ambiguità e apprendimenti nella PA italiana*, Bologna: Il Mulino.
- Morin, E. (2001), *Il metodo 1. La natura della natura*, trad. it. Milano: Cortina (ed. orig. 1977).
- Morin, E. (2004), *Il metodo 2. La vita della vita*, trad. it. Milano: Cortina (ed. orig. 1980).
- Morin, E. (2005), *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la Democrazia cognitiva*, a cura di A. Martini, Roma: Edup.
- Morin, E. (2007), *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, trad. it. Milano: Cortina (ed. orig. 1986).
- Morin, E. (2008), *Il metodo 4. Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*, trad. it. Milano: Cortina (ed. orig. 1991).
- Morin, E. (1999), *Relier les connaissances*, Paris: Unesco-Seuil.
- Morin, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it. Milano: Cortina (ed. orig. 1999).
- Morin, E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it. Milano: Cortina (ed. orig. 1999).

- Morin, E. (2002), *Il metodo 5. L'identità umana*, trad. it. Milano: Cortina (ed. orig. 2001).
- Morin, E. (2005), *Il metodo 6. Etica*, trad. it. Milano: Cortina (ed. orig. 2004).
- Morin, E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, trad. it. Milano: Cortina (ed. orig. 2014).
- Morin, E. (2016), *Sette lezioni sul pensiero globale*, trad. it. Milano: Cortina (ed. orig. 2015).
- Morin, E. (2017), *Per una teoria della crisi*, trad. it. Roma: Armando (ed. orig. 2016).
- Morin, E. (2018), *Conoscenza Ignoranza Mistero*, trad. it. Milano: Cortina (ed. orig. 2017).
- Nardi, E. (1995), "Rousseau contraddice Jean-Jacques", in *Cadmo*, vol. 2, n. 7, pp. 63-69.
- Nussbaum, M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, trad. it. Bologna: Il Mulino (ed. orig. 2011).
- Pinto, V. (2014), *Valutare e Punire. Una critica della cultura della valutazione*, Napoli: Cronopio.
- Potestio, A. (2013), *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*, Brescia: La Scuola.
- Redaelli, E. (2011), *L'incanto del dispositivo. Foucault dalla microfisica alla semi-otica del potere*, Pisa: Ets.
- Sani, F. (2017), *Rousseau e le pedagogie dell'assenza*, Brescia: ELS La Scuola.
- Schön, D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it. Bari: Dedalo (ed. orig. 1983).
- Schön, D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad. it. Milano: FrancoAngeli (ed. orig. 1987).
- Segre, C. (1985), *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Torino: Einaudi.
- Studi sulla formazione* (2007), vol. 10, n. 1-2, dossier monografico "Sulle orme di Morin: per una 'pedagogia in grande'".
- Stufflebeam, D.L. (2001), "The Metaevaluation Imperative", in *American Journal of Evaluation*, vol. 22, n. 2, pp. 183-209.
- Tolomelli, A. (2007), *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*, Pisa: Ets.
- Trentmann, F. (2017), *L'impero delle cose. Come siamo diventati consumatori. Dal XV al XXI secolo*, trad. it. Torino: Einaudi (ed. orig. 2016).

*Finito di stampare
nel mese di giugno 2019
da Geca Industrie Grafiche - San Giuliano Milanese (MI)*