

Processi culturali e formativi

La collana intende porre sotto analisi in chiave critica i processi culturali e formativi, mettendo in evidenza le trasformazioni della società occidentale e la funzione pedagogica dei meccanismi di riproduzione culturale nella prospettiva di un rinnovamento epistemologico e pragmatico-metodologico del sapere pedagogico e nella direzione di una formazione per tutta la vita. Il *focus* della ricerca è il processo formativo come oggetto di cui si intendono illuminare sia gli aspetti epistemologici e filosofici sia quelli scientifici, comuni all'apporto articolato delle scienze altre, prossime e anche tradizionalmente distanti dalla pedagogia. Il processo educativo si amplia e si specializza: la formazione secondo una relazione retroagente diventa processo in continua rielaborazione in linea con i cambiamenti costanti del suo soggetto di riferimento; la stessa formazione nella sua valenza pratico-operativa va a inaugurare l'apertura dell'indagine scientifica su nuove dimensioni biopsichiche e culturali dell'uomo talvolta trascurate dall'interesse delle discipline pedagogiche. Alla luce dei nuovi scenari sociali, la riflessione verterà sull'analisi dei temi e problemi della formazione umana, dei contesti contemporanei, della internazionalizzazione delle prospettive di ricerca educativa, dei "nuovi discenti", delle direttrici inter e trans-culturali tracciando il profilo di una pedagogia attenta ai bisogni formativi di tutti gli uomini e di tutte le donne come agenti attivi nella società.

Direzione
Elsa M. Bruni

Comitato scientifico

Gaetano Bonetta, *Università di Chieti-Pescara*
Franco Cambi, *Università di Firenze*
Enza Colicchi, *Università di Messina*
Michele Corsi, *Università di Macerata*
Loretta Fabbri, *Università di Siena*
Massimiliano Fiorucci, *Università di Roma Tre*
Isabella Liodice, *Università di Foggia*
Amélia Lopes, *Universidade do Porto*
Alessandro Mariani, *Università di Firenze*
Riccardo Pagano, *Università di Bari*
Luigi Pati, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*
Raquel Poy Castro, *Universidad de León*
Bruno Rossi, *Università di Siena*
Giuseppe Spadafora, *Università di Cosenza*
Marinella Tomarchio, *Università di Catania*
Simonetta Ulivieri, *Università di Firenze*
Rosa Eva Valle Flórez, *Universidad de León*

Volume pubblicato con il contributo
del Dipartimento di Scienze Filosofiche,
Pedagogiche ed Economico-Quantitative
dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara

Collana: *Processi culturali e formativi*

Autore: Elsa M. Bruni (a cura di)

Titolo: Modi dell'educare

ISBN: 978-88-6344-426-1

© Copyright by

Casa Editrice Rocco Carabba srl

Lanciano, 2016

Printed in Italy

MODI DELL'EDUCARE

a cura di
Elsa M. Bruni



Educazione e affettività. Per una pedagogia del desiderio

di Elsa M. Bruni

1. *La formazione, gli uomini, le fluctuationes animi*

L'educere è metafora di un cammino possibile che trova nella sua aspirazione a restituire dignità all'esistenza umana il postulato che la vita di ciascuno, in quanto cammino di formazione, è degna di essere vissuta, poiché è di per sé trasformazione progressiva e inarrestabile dell'esistenza umana. Opponendosi a qualsiasi teorizzazione e a qualsivoglia modalità educativa improntate al conformismo e a principi stereotipati, la riflessione sposta l'asse della proiezione in quegli spazi che essa deve ancora esplorare o che deve esplorare in maniera nuova rispetto alle analisi di una lunga storia che ha assolutizzato la «parte migliore dell'uomo» come unica deputata ad assicurargli conoscenza piena, tranquillità dell'animo, certezza (anche materiale), padronanza di sé, autocontrollo e autodominio. In questa direzione teoria e pratica pedagogica hanno viaggiato secondo un piano indiscusso e, anche quando messo sotto analisi, forte dell'assenza di alternative scientificamente provabili. L'alternativa educativa alla logica della ragione pura tutt'al più ha determinato una nuova coscienza: lo slancio alla comprensione delle zone d'ombra piuttosto che il bisogno di reprimerle e riportarle all'ordine con la censura

della ragione correttiva. Le passioni, i desideri, le emozioni hanno così vissuto in un susseguirsi di stagioni trattamenti diversi ma convergenti nella coscienza di una indifferenza, demonizzazione, contrapposizione ad una istanza dominante in ogni caso, dominante aprioristicamente nel pensiero, nella morale, nella politica, nell'economia delle società, mancando sempre la meta di essere riconosciute come fonti di conoscenza, come energie vitali, come "ragioni" civilizzatrici.

Dalla opposizione ragione/emozioni, ragione/passioni, ragione/desideri, la sede dell'a-razionale non ha avuto il giusto riconoscimento di agente formativo, oserei dire privilegiato nella realizzazione di un progetto esistenziale per l'uomo di ampia portata in termini di valorizzazione e di ricerca di orizzonti umani e relazionali più autentici. La censura è stato l'intervento affidato a una chiara e potente idea educativa e politica del pensiero occidentale. Come si diceva, vi è stato nella storia contemporanea un passaggio ideologico di superamento del dualismo che affidava alle passioni e alla sua sede, l'anima, un funzionamento antitetico alla logica ordinata e ordinatrice del pensiero razionale. Le passioni erano fonti di accecamento, della ragione appunto! Esse erano come alterazioni di uno stato d'animo e come tali pericolose alla formazione integrale dell'uomo.

E così Kant ebbe a definirle e trattarle come «cancro della ragione» e a respingerle nel suo programma educativo. Nel suo *docendo discimus* troviamo racchiusa la *questio* educativa dell'uomo all'interno dei principi di ragione, verità, universalità e necessità¹. Nell'affermare che presupposto primario dell'uomo è l'amore del sapere e che questo muove dal pro-

¹ Il programma educativo di Kant è richiamato in BRUNI E.M., *The time for thought...the meaning of education*, in "Paideutika", n. 23, XII, 2016, pp. 200-215.

posito di insegnare a pensare, riconosceva di contrasto all'*a-logico* umano una mera passività che solo i lacci della volontà avrebbero potuto contrastare. La conflittualità tra due logiche, di fatto, si rintraccia anche nel pensiero di chi ha voluto vedere in positivo la funzione della parte emotiva e passionale come possibilità di uscita dalla razionalizzazione di ogni angolo della vita e della realtà. Sempre contrapposizione, tuttavia, dagli effetti nefasti e dai risvolti negativi sulla vita psichica delle persone. Pensiamo concretamente alle conseguenze della mutata economia politica di un secolo fa che, liberando l'uomo dalla indigenza, «procede oltre le colonne d'Ercole della *pleonexia* antica»² e alla limitazione dei desideri ha sostituito la soddisfazione e la moltiplicazione degli stessi. La contrapposizione si rafforza quando viene disconosciuto qualsiasi carattere di razionalità alle passioni umane, messe per un verso ancor più allo sbando nella veste di *motus animi* e per un altro verso relegate nella sfera dell'intimità soggettiva.

Entrambe le prospettive hanno condizionato teorie e pratiche educative ed entrambe le linee hanno perseguito i tradizionali ideali e fini della giustificazione e del mantenimento dell'identità (dell'*educere*, dell'uomo, della ragione), nei quali non trova e non può trovare collocazione alcuna delle "alterità", di qualsiasi genere essa sia: la diversità, infatti, genera

² Cfr. BODEI R., *Geometria delle passioni. Paura, speranza, felicità: filosofia e uso politico*, Feltrinelli, Milano, 2010⁴, p. 15: «non è da molto che, nelle nostre culture [...] Con la fine virtuale [...] della scarsità di alcune risorse fondamentali e con l'aspirazione degli esclusi a conseguire analoghi vantaggi, i desideri prima compressi, sublimati o denigrati si siano in parte sciolti dai precedenti vincoli, rendendo meno appariscenti o cogenti le esigenze di autocontrollo. Il consumo esteso di beni visibili e invisibili – da sempre appannaggio di élites ristrette – e la loro relativa abbondanza a costi generalmente affrontabili, modificano la composizione e l'orientamento dei desideri e ampliano, anche sul piano dell'immaginario, il ventaglio dei possibili».

paura e diffidenza e va, in virtù di ciò, eliminata³. La primazia del normativo nel pensiero educativo occidentale è stata una costante che ha emarginato tutto quanto fosse fuori-norma e imprevedibile. Di volta in volta, a seconda dei momenti storici, politici e culturali, il polo “irrazionale” è stato parte di operazioni strumentali, tanto che trova piena condivisione il bisogno di colmare il vuoto di un «sapere dell’anima» invocato da María Zambrano⁴ e altrettanto percepito da Remo Bodei quando rileva che «manca una cultura delle passioni, una ‘educazione sentimentale’ sufficientemente adeguata e diffusa a cui sottoporsi, che stia anche lontanamente alla pari con la ‘civiltà della ragione’»⁵.

Per lungo tempo gli stessi desideri e le stesse emozioni apparivano alla lente dell’educatore non controllabili, se non osservando le conseguenze visibili nelle manifestazioni esteriori e nei comportamenti relativi che, in ogni caso, l’educatore, fedele alla sua missione, doveva assoggettare alla obbedienza della ragione e all’obbedienza mediante il rigido esercizio della volontà. Tuttavia, così facendo, sperimentava una insoddisfazione, se non per il fallimento dei comandamenti imposti, per un successo mai pieno. Quell’allievo, a cui aveva dedicato se stesso facendo strenuamente interiorizzare le leggi

³ Su questo tema si rimanda agli approfondimenti di un precedente saggio *Differenza e pluralismo nel discorso pedagogico*, in MARIANI A. (a cura di), *25 saggi di pedagogia*, FrancoAngeli, Milano, 2011, pp.139-155.

⁴ L’allieva di Ortega lancia una domanda che qui pensiamo come diretta alla pedagogia che riparte proprio dai quesiti e dalle riflessioni della Zambrano. E, infatti, alla domanda «Ma sarà sempre così? Rimarranno senza luce questi abissi del cuore, rimarrà abbandonata l’anima con le sue passioni, al margine dei cammini della ragione?», la studiosa spagnola non può che affermare «Ci sono sì ragioni del cuore, c’è un ordine del cuore che la ragione ancora non conosce» (ZAMBRANO M. [1991], *Verso un sapere dell’anima*, trad. it, Raffaello Cortina, Milano, 1996, p. 17).

⁵ BODEI R., *op. cit.*, p. 18.

della morale e della ragione e del quale aveva coinvolto senza sosta tutte le energie per fortificarlo all'obbedienza razionale, si mostrava "senza vita", deprivato della vitalità e del brio, inquieto più che sereno, atarassico e apatico più che coraggioso praticante di virtù, automa più che autonomo, chiuso in se stesso più che animale sociale⁶.

In alcune stagioni il vasto universo di sentimenti, di passioni e di emozioni ha conosciuto brusche trasformazioni che riconfiguravano le strutturazioni morali e politiche impegnate nei tentativi di ordinarlo anche e soprattutto coinvolgendo in questa operazione l'orientamento dell'educazione formale e informale. Da accecamento della ragione, da intralcio alla conoscenza, c'è stato un momento particolare della storia occidentale in cui questo universo irrazionale dell'uomo diventa addirittura alleato della ragione e della morale, canale di conoscenza del mondo, motore dell'azione politica e del progetto pedagogico funzionale alla patria e all'emancipazione collettiva.

L'obiettivo giacobino ne è la prova più evidente: risvegliare gli individui dal sonno e dalla indifferenza e incitarli all'azione. La rivoluzione recupera, così, il potere delle forze emotive ed elabora un'etica tutta al servizio del pubblico e dello Stato. Il cittadino buono è colui che si conforma alle regole pub-

⁶ Non possono non tornare alla mente le preoccupazioni per i fallimenti scolastici degli allievi dei licei al tempo di Giovanni Gentile. L'autoritarismo di quelle scuole e dei suoi insegnanti, qui riletto come ossequio all'uso esclusivo di atti di volontà, faceva ricorso ai meccanismi della ferrea e selettiva capacità di dominio della "ragione" sul "cuore". A questo istruiva e Gentile a quei comitati di padri di famiglia preoccupati per la severità degli esami e per la riuscita formativa dei loro figli, non poteva che rispondere «Come si fa a trovar posto a tutti gli alunni? – io rispondo: – Non si deve trovar posto per tutti. – E mi spiego. La riforma tende proprio a questo: a ridurre la popolazione scolastica» (GENTILE G., in "Giornale d'Italia", 29 agosto 1923).

bliche. L'esercizio morale esce dalla sfera privata e incarna il progetto del nuovo ordine della Nazione valido, tuttavia, per l'intera umanità e da esportare in tutto il pianeta.

Il sacrificio del singolo era proporzionale all'assoluto principio dell'eguaglianza, dichiarato assoluto e perseguito dallo spirito della Rivoluzione. Per cui si al riconoscimento dei sentimenti e delle passioni "calde", investite del compito specifico di accelerare il ritmo della rivoluzione, eliminando alla radice le forze negative dell'indifferenza e dell'apatia⁷. E la molla per accelerare la rivoluzione era appunto la ragione umana, che incarna ora la ragione di Stato.

Il risvolto pedagogico di questo nuovo ordine sta nel nuovo senso dell'*educere*, votato nella teoria e nella pratica ad affermare e produrre le qualità più radicali dell'efficienza e della rapidità. Come? Ordinando il pacchetto di conoscenze indispensabili all'uomo della rivoluzione, finalizzando la sua missione paideutica alla pratica delle virtù civiche, servendosi dei mezzi e della propoganda del terrore come fossero farmaci sociali. Così come funzionava la pubblicizzazione del terrore e della morte, appunto protagonisti della scena pubblica e del punto di vista giacobino, così funzionava la congiunzione po-

⁷ Viene recuperata la distinzione di Hume fra passioni "calme" e passioni "violente". Nel secondo dei tre libri del *Trattato sulla natura umana* (1739-1740) e nella *Dissertazione sulle passioni* (1757) vengono rovesciate le precedenti impostazioni metafisiche e religiose della tradizione fino a riconoscere che «la ragione è, e deve essere, schiava delle passioni» (*Trattato*, II, 3, 3). L'essere umano, né essere razionale né immagine di Dio né centro e padrone dell'universo, è un essere passionale e la conoscenza del mondo come la consapevolezza della propria identità sono ricavabili, più che dal ragionamento, per via sperimentale dalla osservazione della dialettica passioni-sentimenti. Fra le edizioni italiane di Hume sono state seguite quelle a cura di Eugenio Lecaldano: *Opere filosofiche*, vol. 1, Laterza, Roma-Bari, 2008⁸ e *Opere filosofiche*, vol. 2, Laterza, Roma-Bari, 2008⁵.

litica e pedagogica con quest'ultima modellata sul problema antropologico-politico.

Attraverso l'educazione si formava il cittadino fedele alle leggi e allo Stato, attraverso i presupposti di una pedagogia rivoluzionaria riflesso di teorie politiche radicali si formalizza la funzionalizzazione secolarizzata dell'istruzione, si cristallizzava la funzione sociale dell'istruzione realizzata in senso razionalista, utilitaristico e laico in linea con la strategia del progresso culturale e sociale. Se, parafrasando Adam Smith, istruire una nazione significa civilizzarla, il nuovo ordine dell'educazione del cittadino seguiva le orme di una formazione per la comunità, in senso proprio di una formazione per la Nazione⁸. A guidare tutto, l'architettura del pensiero educativo (e politico) e la strutturazione delle discipline nella scuola del *savoir faire*, era la ragione che aveva sottomesso a sé, riconoscendole una precisa funzione socio-politico-educativa, la sfera dei sentimenti intesi come passioni, quelle "ardenti" passioni ora razionalmente piegate alla realizzazione dell'appassionato progetto universalistico dello Stato⁹.

⁸ Cfr. SMITH A. (1776), *La ricchezza delle nazioni*, trad. it, UTET, Torino, 2013.

⁹ «agli albori della moderna civiltà [...] gli spiriti più intraprendenti e illuminati vedono nell'acquisizione e nella distribuzione delle abilità fondamentali del leggere, scrivere e far di conto, nella diffusa etica del *savoir faire*, nella volgarizzazione della cultura scientifica e nella socializzazione di nuove norme di convivenza, i fattori decisivi per una pertinente divisione del lavoro sociale, per un più qualificato impiego della tecnica e delle macchine, per un generale miglioramento della produzione e del benessere pubblico. Per cui ormai incontrovertibile sembra l'affermazione di fede in un'istruzione modellata sulla nuova realtà economica, politica e culturale, in un'istruzione che si fondi sull'insegnamento delle scienze dell'osservazione, sullo studio pratico del mondo attuale, del mondo degli oggetti, degli esseri vivi, delle professioni e, nel contempo,

Razionalmente i sentimenti vengono istituzionalizzati e la ragione si tingeva delle sfumature ardenti dei sentimenti passionali per piegarsi al disegno libertario ed egualitario del momento. Il modello pedagogico diventa prezioso strumento per produrre obbedienza e divulgare presso tutti gli uomini terrore e virtù (politica prima che morale)¹⁰. Razionalismo, catechismo laico, etica civile, coscienza di appartenenza allo Stato concorrono a definire l'orografia della pedagogia normativa e normalizzatrice che informerà di sé educazione e formazione dell'uomo ancora nei decenni futuri.

Per vie diverse, la base dell'impostazione razionale e meccanicistica dell'antropologia e della pedagogia conosce nuova vita e rinvigorita forza. Il resto si gioca sul terreno della scienza e della storia a dar luogo alle visioni diffuse dai nazionalismi e alle esasperazioni dei totalitarismi¹¹. L'obiettivo della libertà, la speranza di una vita migliore, la sicurezza di un'appartenenza identitaria sono i motori generatori di una

della lingua, della storia, della morale» (BONETTA G., *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, Giunti, Firenze, 1997, p. 26).

¹⁰ Esemplare il progetto di Louis-Michel le Peletier de Saint-Fargeau, un martire della Rivoluzione, letto dopo la sua morte da Robespierre all'Assemblea Nazionale Costituente. In continuità con le linee di Condorcet e con il *Contratto sociale* di Rousseau, vi erano tutti i caratteri di un'educazione conformatrice e il radicalismo della pedagogia giacobina. Il problema dell'istruzione veniva risolto con l'istituzione delle *maisons d'éducation* dove, a spese dello Stato e in totale spirito egualitario, i bambini dai 5 ai 12 anni e le femmine dai 5 agli 11 anni sarebbe stati educati. La Repubblica, inoltre, ai più meritevoli avrebbe dovuto assicurare l'istruzione superiore. Il progetto, adottato parzialmente (i collegi pubblici aperti solo ai maschi e la scelta dell'educazione statale riservata alle singole famiglie), ebbe vita breve. Già nell'ottobre del 1793 Parigi tornò al vecchio sistema di istruzione.

¹¹ Cfr. MOSSE G.L., *La nazionalizzazione delle masse*, trad. it., il Mulino, Bologna, 1975.

visione del mondo che dà senso all'uomo e ne traccia *la* via della sua formazione umana, indicando le leggi del suo sviluppo organico e morale.

Il modello compiuto di vita e cultura mira a riprodurre il tipo umano e la *paideia* contemporanea appare attraversata da un crogiolo di istanze che la orientano assiologicamente: il tipo umano ideale e la forma socio-politica perfetta si intrecciano all'interno di una riflessione educativa in-per-intorno all'educativo, costituendo la struttura di una *Bildung* vocata alla riproduzione della purezza e della bellezza umana in un tutt'uno fra istanze politiche, sociali, estetiche e morali e in un tutto compiuto e ordinato, quasi in un *mix* di scienza e confessioni provvidenziali, storia e mito, archeologia e simbolismi, libertà ed esclusioni.

2. Logos, Eros, Agape... e l'antico paradosso

Il dualismo mente-affetti, così come quello fra corpo e anima, ha assunto nel pensiero educativo occidentale il carattere strutturante di una definita visione antropologico-educativa che dai presupposti platonico-aristotelici ha seguito una linea retta fino ad oggi, attraversando l'elaborazione cristiana di Agostino, quella logica di Cartesio, il razionalismo di Kant per riproporsi rafforzato nel neoidealismo di Gentile. La primazia del *Nous* e la sconfitta di e su *Eros* sono gli aspetti caratteristici del percorso di educazione dell'uomo che la nostra tradizione culturale ci ha consegnato.

Questa ruota intorno a tre poli, fortemente e radicalmente dialoganti e intrecciati fra loro, perseguiti un obiettivo comune. Anzi il connubio dei tre nuclei mira a rafforzare il senso dell'obiettivo che corrisponde al modello di soggetto e ai processi di formazione personale da pensare e da realizzare concretamente. Il contorno ideologico è organizzato

sui valori della tradizione greco-cristiano-borghese, che aspira necessariamente a rinsaldare nei contesti di vita reale attraverso un programma teorico (la teoria pedagogica “dell’essenza” per ricordare Suchodolski), attraverso itinerari codificati di contenuti, attraverso strumenti normativi (disciplinari e istituzionalizzati).

Il presupposto metafisico di educazione e pedagogia trova nel *Logos* il suo criterio infrastrutturale e nell’*episteme* la guida per raggiungere il *telos* della formazione individuale come tensione-aspirazione suprema al Fondamento (Autorità-Verità-Virtù). La *paideia* occidentale è, seguendo questo ragionamento, a tutti gli effetti un percorso di dominio e di autodomínio, in cui il *nous*, il puro intelletto, non lascia spazio a qualsiasi altra dimensione dell’umano. È il *cogito* che contrassegna il soggetto ed è il puro intelletto a fare da garante per una formazione altrettanto pura, non inquinata da semplici opinioni (la *doxa*, gli scarti dell’apparenza) e da pericolosi turbamenti (i conflitti del cuore). È la mente che assicura all’uomo il suo “dover essere”, che lo guida in un itinerario di formazione che è conformazione e che necessita di essere disciplinata.

L’educazione e il processo di formazione personale sono stati tali da considerare una parte del tutto, la mente come intelletto, attuando nella teorizzazione e nelle pratiche vere e proprie operazioni di negazione, di controllo e, come ricorda Cambi, di traslazione come idealizzazione ad esempio del femminile¹². Il desiderio, le passioni, l’ir-razionale, tutto

¹² Fra tutti si rimanda ai lavori di Carmela Covato (*Sapere e pregiudizio. L’educazione delle donne fra ‘700 e ‘800*, Archivio Izzi, Roma, 1991 e *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell’educazione*, Unicopli, Milano, 2014) e di Simonetta Ulivieri ([a cura di] *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini e Associati, Milano, 2007 e *Educare al femminile*, ETS, Pisa, 2010²).

ciò che non è *nous-cogito-ratio*, se vivono, lo fanno solo nelle forme e nei modi della censura. In generale, la *Bildung*, riproponendo il modello della formazione come conformazione ai parametri normativi (cognitivo-razionali) delegittima il pluralismo in tutte le sue manifestazioni, lo occulta, lo mette a tacere, lo nega¹³.

La costruzione del carattere contempla una formulazione radicale della disciplina e del dogmatismo, tanto che l'esperienza educativa, anche quella istituzionalizzata, si lega necessariamente al principio di autorità, al principio delle procedure cognitive, della disapprovazione e della censura del non cognitivo per «dare vita a un soggetto integrato e senza rivolta»¹⁴. L'attuazione dell'ideale formativo era possibile in virtù del legame simbiotico e osmotico con il potere, con la politica, con l'autorità: la pedagogia incarna il potere e il potere affida alla pedagogia il compito di attuazione delle forme del potere. La traduzione ha dato luogo a una pedagogia autoritaria, a una educazione interessata al presente e alla fissità piuttosto che all'idea di possibilità di sviluppo e di emancipazione umana¹⁵. Riproduzione più che trasformazione! Controllo più che autonomia dell'uomo che pensa la sua propria formazione umana!

¹³ «Gli occultamenti sono, possiamo dire, l'altra faccia del normativo. Perché la Norma rifulga nella sua dignità e necessità è opportuno che ogni alterità, ogni alternativa, ogni differenza venga bruciata, venga ammutolita. L'occultamento è la procedura più semplice – abbiamo detto – per imporre il silenzio, ma è anche la più efficace per esaltare, nel contempo, il principio della Norma e quello preliminare e immanente alla Norma, della normatività» (CAMBI F., *I silenzi della teoria: il nascosto e l'impensato*, in CAMBI F.-ULIVIERI S. [a cura di], *I silenzi nell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994, p. 20).

¹⁴ *Ivi*, p. 23.

¹⁵ SPADAFORA G., *L'identità della pedagogia. Ulteriori riflessioni*, in "Education Sciences & Society", 1, 1, 2010, pp. 77-90.

Tuttavia, nonostante l'imperante controllo razionale, è stato impossibile evitare il conflitto fra il *loghistikon* (facoltà del *logos*) e le parti dell'«anima» che, a loro volta, già in Platone vivevano una sorta di guerra civile nel tentativo di primeggiare l'una sull'altra e poi sul resto.

«Eros veloce, privo di occhi»¹⁶, Eros come organo della unificazione, Eros come principio generativo che differenzia, Eros figlio di Poros (la Ricchezza) e Penia (la Povertà), l'universo di *eros* racchiude sentimenti, emozioni, passioni con una evidente traccia di ambiguità riconoscibile nella dialettica dei paradossi che produce: unisce e differenzia, attacca e separa, mira all'unità e genera separazioni. In tutti i casi, però, in cui ci si sofferma a ragionare su questo fronte, il richiamo va al problema etico del legame: in qualsiasi prospettiva di analisi *eros* tocca cioè la questione della relazione e, allo stesso modo, della separazione (o delle separazioni) fra chi ama e chi è amato ma anche e soprattutto all'interno stesso dell'amante, fragile poiché si sente, travolto dal sentimento, staccato da se stesso come accade alla bella Wilhelmine di Stendhal¹⁷.

¹⁶ *Orphicorum Fragmenta*, fr. 82. Per l'edizione italiana si rimanda a COLLI G., *La sapienza greca*, 1, Adelphi, Milano, 1977, pp. 117-289.

¹⁷ Nel proporre una «filosofia dell'amore» Adriano Fabris si sofferma, fra l'altro, sull'episodio descritto da Stendhal nel suo *De l'amour*. La bella e fredda Wilhelmine dopo aver ballato con il giovane Hermann scrive ad un'amica «il disordine e lo sconvolgimento di tutto il [suo] essere». Così commenta Fabris questo episodio del capitolo «colpi di fulmine»: «Si tocca qui lo scarto, il brusco passaggio, nell'animo di Wilhelmine, dalla sicurezza che tutto poteva essere padroneggiato e previsto, all'irruzione di un sentimento dirompente che annulla ogni istante e prende e domina, superando ogni barriera che possiamo erigere per difenderci da esso. L'amore appare qui come un rapporto coinvolgente, che nega la separazione dei termini (amante e amato, o amata) [...]. Al tempo stesso, però, il suo irrompere pone chi ne è investito in una situazione ambigua: da un lato, l'amante è bruscamente staccato dal suo sé precedente,

Eros è una passione, legato alla dimensione del patire (e quindi della pratica, dell'esperienza). In quanto tale si presenta come una irruzione che comporta strane ambiguità dell'essere¹⁸ e, di conseguenza, non può che portare l'uomo alla rovina, come ammonisce Lucrezio¹⁹.

Tuttavia, *Eros* ha anche un carattere ermeneutico e, da mediatore fra i due mondi divino e umano, non è solo desiderio egoistico di possesso ma è anche tensione verso il divino e, nella marcia opposta, desiderio degli dei affinché gli uomini accrescano nel bene²⁰. Il Platone del *Simposio*, fedele ai dettami di *logos* ordinatore, connette la dinamica dell'amore alla logica del desiderio per spiegare come l'uomo possa raggiungere la sua realizzazione²¹. Anche i sentimenti vengono fissati platonicamente al pragmatismo delle cose e degli uomini. Questo insieme di impulso e passione, questo senti-

al punto da non riconoscersi più, da ritenersi vittima, addirittura, di un incantesimo; dall'altro si scopre insopportabilmente separato da chi ama, e si pone pertanto alla ricerca di ogni strada di realizzare l'unione. [...]. Ma l'unione agognata, naturalmente, trova espressione e si compie non già attraverso un vedere distaccato [...], bensì, attraverso il trepido scambio di sguardi – una sorta di vedere “condiviso” [...] – e, soprattutto, mediante il contatto. [...] Il contatto, infatti, vale come promessa. Esso è segno di un'unione che mai potrà realizzarsi pienamente, ma che vive, forse, solo in quell'attimo fugace» (FABRIS A., *I paradossi dell'amore fra grecità, ebraismo e cristianesimo*, Morcelliana, Brescia, 2002², pp. 18-19).

¹⁸ Sulle ambiguità di *Eros* e sull'alternanza dei sentimenti esemplare è il tormento di Catullo *Odi et amo: quare id faciam fortasse nequiris. / Nescio, sed fieri sentio et excrucior* (*Carm.* 85). Fra le edizioni di Catullo si è seguita quella italiana a cura di FRANCESCO DELLA CORTE (Mondadori, Milano, 1977).

¹⁹ *De Rerum Natura* IV, 1037-1287. Fra le edizioni italiane di Lucrezio è stata considerata quella a cura di IVANO DIONIGI (BUR, Milano 2004¹³).

²⁰ Platone, *Simposio* 201d-212c.. Fra le edizioni italiane di Platone si rimanda a quella curata da GIOVANNI REALE, «Lorenzo Valla», Milano, 2001.

²¹ Cfr. NISTRI R., *Leros platonico*, Scorpione, Taranto, 1992.

mento «raddoppiato» secondo Prodicò, implica un processo ascensionale: il desiderio è rivolto all'amato ma è soprattutto rivolto al bene in un andirivieni fatto di assenza (andare oltre qualcosa che non c'è ancora) e presenza (di ciò che sentiamo nostro ma che non c'è più).

È chiaro che *eros* ha una mira più elevata del semplice desiderio materiale e terreno, quasi privo di una qualche forza irrazionale, poiché esso già abita il terreno del pensiero (razionale) come pensiero-potere, come potere e dominio di sé e come potere e dominio degli altri. Per certi versi già il pensiero filosofico ha attuato una trasfigurazione razionale nell'ambito dei sentimenti rispetto alla poesia teogonica e cosmogonica: il *logos* ha categorizzato in una organizzazione sistematica le categorie universali, mettendo a tacere il potenziale contrasto dei sentimenti nell'animo umano, volendo così emarginare il timore dei suoi riflessi. Da principio generatore (in Parmenide) a primo fra tutti gli dei (in Esiodo), da divina follia dell'anima (in Saffo) a passione rovinosa (nei tragici), l'irrazionalità insita nella dimensione emotiva aveva bisogno di un freno.

La sfera dell'irrazionale diventa l'oggetto di una procedura di negazione o di esclusione. Dal sapere: divenendo un silenzio della riflessione sui processi di conoscenza e di formazione dell'uomo. Dal potere: sottoposto a regolamentazioni costituenti l'orientamento del discorso e delle azioni educative, istaurando quello che quarant'anni fa Foucault definì come «il grande problema», vale a dire «lo statuto politico della scienza e delle funzioni ideologiche che poteva trasmettere»²².

La primazia del normativo, l'ordine della necessità, la capillare operazione di rimozione delle "zone d'ombra" da

²² FOUCAULT M., *Microfisica del potere*, Einaudi, Torino, 1978, pp. 3-4. Si veda, inoltre, dello stesso Autore *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France*, Éditions Gallimard, Paris, 1971.

parte della coppia potere e teoria, hanno dato luogo a due conseguenze agendo per un verso sull'oggetto/soggetto dell'educazione con la messa a tacere delle parti emotive-emozionali-irrazionali dai processi di conoscenza e di formazione dell'uomo (in adesione alla logofilia del pensiero occidentale), per un altro verso sul metodo con la normalizzazione-razionalizzazione di un modello di vita e di cultura, univoco e necessario, controllabile e lineare, in corrispondenza di una soggettività chiamata a raccogliere in sé e interiorizzare il senso, le forme, gli apparati concettuali e le modalità di costruzione degli stessi come dovere per l'uomo e promesse di verità per la sua realizzazione (in adesione alla visione lineare e pura dell'uomo e della storia).

La formazione dell'uomo era delegata a entità estranee a sé che segnavano un tragitto al quale era necessario per l'uomo distaccarsi. La sua formazione umana era dipendente da forze (divine, politiche, sociali, economiche) che agivano negando all'individuo autonomia intellettuale e morale come fosse in una realtà priva di trasformazione e di movimento. E quando lo stesso io unitario composto di solo *logos* come certezza di sapienza, di inclusione nella comunità, come via di salvezza, si distanzia dall'ordine come unico orizzonte possibile, allora sono chiamate in causa influenze esterne, sotto forma di interventi non umani nel pensiero e nella vita dell'uomo.

Nella ingenua psicologia omerica, ad esempio, non erano affatto ipotizzabili dinamiche interiori proprie dell'individuo; al contrario era assunto-cardine che la presenza e l'influenza esterna, precisamente divina, fossero determinanti nella conduzione dell'esistenza umana. All'uomo, secondo tale prospettiva, non era riconosciuta possibilità alcuna di autodeterminazione e autogestione delle proprie cose. Per logiche deduzioni, accanto alla coscienza della sua impotenza si stabiliva il corrispettivo motore della sua esistenza nella guida divina: per Achille artefice delle sue decisioni era la dea. Nes-

sun cambiamento era prevedibile nella sfera umana, se non dettato da un intervento ad essa esterno. Come ad ammettere una certa fissità e un certo determinismo nel soggetto, nel suo pensare e nel suo fare. E l'educazione, che di per sé è generativa di cambiamento, perseguiva tale scopo dopo averlo già aprioristicamente presupposto.

Le esperienze emotive e irrazionali sono pure tentazioni divine, pericolosi demoni, che lacerano e soprattutto scompungono l'unità costitutiva dell'uomo²³. Quando *eros* e per certi versi la *philia* aristotelica perdono il tratto desiderativo e si fanno *agape*, emerge la forza della relazione nella quale e mediante la quale si costituisce l'identità dei due termini, uomo e Dio. Un rapporto tra Dio e uomo non soggetto e sottoposto alla dinamica del desiderio, ma custodino dall'amore. Il *dôdî*, «mio amato», che ricorre di continuo nel *Cantico dei Cantici* è la formula più alta della comunione, l'espressione della totalità dell'amore che guida i due amati alla vita. Il guardarsi è il guardare insieme verso un fine comune, appunto la vita: centrale è l'amore umano e la corporeità è vissuta senza veli nel testo «perché essa non è “desiderata” ma amata, è frutto non del sesso ma dell'amore», è instacabile slancio verso l'unità²⁴. Il Cristianesimo realizza un ulteriore passag-

²³ Per l'approfondimento sulle origini e sui caratteri della *paideia* razionale si rimanda a BRUNI E.M., *Achille o dell'educazione razionale*, Marsilio, Venezia, 2012, in particolare al capitolo III, pp. 99-154.

²⁴ Nell'Introduzione a *Il Cantico dei Cantici* Ravasi chiarisce che «Il poema accoglie con passione lo splendore dell'eros, della natura, della tenerezza, degli aromi, dei suoni, dell'intimità anche fisica ma sempre come segno di una relazione interpersonale, tant'è vero che è costante il trionfo dei possessivi e dei pronomi personali “io-tu” / “mio-tuo”. Il motto emblematico è il *dôdî lî wa'anî lô*, “il mio amato è mio e io sono sua”. [...] L'amore del Ct è fieramente umano ma ha in sé una scintilla divina, è il paradigma per la conoscenza del “Dio che è amore”. L'amore del Ct è squisitamente “simbolico” nel senso più genuino del termine

gio, introduce, problematicamente, l'elemento della gratuità dell'amore e della libertà dell'amore.

Nell'ammissione di questa duplice prospettiva si compie una vera e propria rottura con l'*eros* del pensiero greco e con la *Torah* ebraica. L'ossessiva *ratio* che domava le passioni e l'ubbidienza al comandamento (con la stessa richiesta di volontà e di impegno razionale) si trovano oltrepassate da una visione possibilistica, così che «L'*agape* non è più un destino, come lo era *eros*, ma diviene essenzialmente possibilità: e dunque di praticare l'amore agapico l'uomo può anche fare a meno»²⁵.

L'uomo può scegliere di corrispondere o meno l'amore di Dio, l'*agape* inconoscibile alla ragione fondativa ma acquisita come fatto esclusivamente significativo e significante nel credo, ossia nella fede. Ma anche la visione possibilistica, sorretta da un nuovo tipo umano, da una mentalità e una società modelate secondo un rovesciamento dei valori classici, non fa che proporre i dualismi della tradizione educativa. In altro modo la dimensione corporea e l'universo delle passioni-istinti subiscono il predominio del disciplinarismo nel momento in cui il Cristianesimo riorganizza gli ideali del messaggio di Cristo in forma razionale. La guida pedagogica e formativa dell'uomo e della società è la Chiesa che, pur opponendosi ai valori della *paideia* classica, struttura il suo magistero e diffonde il modello educativo del "buon cristiano" su forme di governo che erano state proprie di Roma e su un discorso che, parlando in un mondo prevalentemente greco-ellenistico, si organizza sulla base del paradigma universalistico e razionale.

La razionalità, in altri termini, è l'arma in possesso dell'uomo (cristiano) per elevarsi a Dio correggendosi dalle

perché unisce, "mette insieme" [...] amore e Amore, umanità e divinità» (EDB, Bologna, 1992, pp. 41-42).

²⁵ FABRIS A., *op. cit.*, p. 118.

tentazioni del peccato. Apprendere la Verità è per Agostino un itinerario di ri-scoperta e di ri-sveglio interiore sotto la guida del maestro interiore, di cui Cristo è simbolo. La fragilità dell'uomo, di cui Agostino è più che consapevole, è parallelamente accompagnata da una lotta razionale, cioè guidata dalla ragione, in vista del raggiungimento della *Civitas Dei*.

Come si è sottolineato, la rivoluzione del messaggio cristiano è in primo luogo una rivoluzione educativa, tanto che per tutto il Medioevo l'Europa come entità geografica, politica e culturale si è nutrita della coscienza cristiana e l'educazione dell'uomo è stata soprattutto educazione cristiana, della fede cristiana, della Chiesa, delle istituzioni ecclesiastiche. Queste ultime sono di fatto le sole chiamate e delegate a formare l'uomo distinguendo un modello educativo per il popolo e un modello educativo per le classi aristocratiche.

L'immagine dell'uomo "dimezzato" si associa alla visione del mondo come ordine invariante, ora voluto da Dio: all'ordine definito e definitivo l'uomo deve aderire rinunciando a ogni forma di deviazione. Il peccato che ne è la nitida conseguenza è soggetto alla sanzione personale (pentimento ed espiazione) e alla punizione della Chiesa educatrice.

Un ulteriore elemento dà contezza del destino umano e del suo itinerario formativo: l'inserimento sociale e il riconoscimento come membro della comunità, da cui dipende anche e soprattutto il riconoscimento dei suoi diritti civili, dipendono dalla osservanza del messaggio religioso. Il fine dell'educazione umana è posto nella sfera ultraterrena, il che amplifica il senso della lacerazione (anima-corpo/ragione-passione) dell'esistenza²⁶ e connota l'azione educativa in senso autoritario e confor-

²⁶ Cfr. CAMBI F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 2005³, pp. 73-74: «l'uomo medievale, pur ben radicato nel suo ambito locale di vita e nutrito di quelle tenaci passioni, guarda in alto, alla vita della fede e alla purificazione dell'esperienza religiosa [...]; è un uomo

mistico attivo esplicitamente e implicitamente nelle coscienze individuali. La Chiesa da una parte, l'Impero dall'altro sorvegliano e disapprovano, riconoscono e reprimono, istruiscono e giudicano tra continuità (rispetto al passato) e discontinuità (rispetto al rovesciamento dei valori), tra normalità e paradossi, all'insegna di una ambiguità che avrà vita lunga nella storia culturale, ed educativa, dell'Occidente, e che trova massima espressione nel dualismo libertà/governo.

Volendo individuare una costante nella intersezione fra teoria e prassi educativa, il dato che emerge in un *continuum* temporale è, in generale, la classificazione dell'uomo secondo una gerarchizzazione spostata sul versante dominante del razionale che determina procedure, nel discorso come nelle pratiche, di esclusione, marginalizzazione e repressione del non-mentale, di quanto sfugge al controllo razionale (sia esso corpo, affettività, passione, creatività). Come rimedio, alla paura di inquinamento della coscienza fa seguito la capillare e radicale operazione di controllo e sottomissione esercitata dall'*auctoritas* e governata da strategie di potere. E a ciò fa da contraltare l'individuazione del rimedio all'ossessione del "male" nell'educazione, in quello che Bonetta definisce per l'età liberale «un panpedagogismo mistico e conservatore per controllare e smorzare ogni accelerazione libertaria della personalità»²⁷. Come la mente, nella accezione di intelletto puro, così il corpo, quello fisico, bio-fisiologico, poi anche

passionale, nutrito di spirito di gioco ma anche di spirito tragico, che è lacerato tra possesso, carnalità, spirito di vendetta e misticismo, elevazione spirituale, etica del sacrificio; è un uomo che vive in una realtà intessuta di miti e di riti e che nella ritualità (da quella del torneo a quella delle pene capitali, a quella delle feste religiose e civili – come il Carnevale) scopre uno dei canoni della convivenza sociale».

²⁷ BONETTA G., *Corpo e Nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Franco Angeli, Milano, 1990, p. 13.

quello considerato nei suoi aspetti igienici e sessuali, è fatto oggetto di un programma pedagogico di adesione a degli *standars* e per questo orientato pedagogicamente al raggiungimento di certi parametri prefissati²⁸.

3. *La pedagogia e il desiderio come sorgente formativa*

È innegabile che tutte le attività educative in genere siano attraversate da fantasie, esperienze simboliche, sentimenti coscienti e inconsci, emozioni positive e negative, cioè da tutto quel complesso universo interno che influenza il comportamento, le relazioni, la qualità dell'esistenza, il rendimento scolastico, la vita relazionale e l'apprendimento puramente cognitivo di ciascuno di noi. Un universo complesso che riguarda tutti gli attori dei processi educativi e le relazioni che intercorrono fra di essi.

²⁸ L'affermazione dell'educabilità del corpo, la conseguente definizione delle arti per la cura e l'educazione fisica, lo strumentale riconoscimento di un dialettico scambio fra anima e corpo si inseriscono nel disegno di consolidamento dei comportamenti socialmente condivisi: «Ed è proprio in questi varchi teoretici che, [...] passando attraverso Rabelais, Montaigne e Rousseau, [...] Stabilita la necessaria reciprocità educativa di anima e corpo, la ricerca si rivolge ad individuare le tecniche pratiche dell'intervento fisico-educativo che alla fine avrebbero dovuto portare al "miglioramento" dell'anima, al perfezionamento del lavoro intellettuale, all'accrescimento delle risorse e delle capacità fisiche del "produttore" e del soldato, alla "forzezza" temperamentale, alla destrezza fisica, alla purgazione delle passioni, alla temperanza, alla continenza, all'abnegazione, al volontarismo, allo sviluppo dei sentimenti individuali e collettivi, da quelli familiari a quelli sociali, nazionali, patriottici, ecc.». *Ivi.*, p. 45. Si veda, in particolare, su questo tema il volume di MARIANI A. (a cura di), *Corpo e modernità. Strategie di formazione*, Unicopli, Milano, 2004.

Nei paragrafi precedenti l'attenzione alla dimensione teorica della riflessione educativa ha sottolineato come le teorizzazioni pedagogiche abbiano proceduto in una duplice, forse triplice, direzione: talvolta non hanno considerato, in altri momenti hanno volutamente taciuto, altre volte ancora hanno frainteso il significato reale di quelle componenti di ordine emotivo a discapito di trattazioni più centrate sull'ordine strumentale, intellettuale, tecnicistico dei processi di formazione personale. Altre volte ancora, più di recente, si è assistito e si assiste a un certo snobbismo che traduce e riduce la reale attenzione alle sfere di ordine emotivo a puro psicologismo che interpreta la preparazione psicologica degli educatori come conoscenza della psicologia degli allievi o a preparazione tecnica delle teorie cognitive dell'apprendimento. È così che appare evidente «una clamorosa scissione tra aspetti intellettuali/cognitivi e aspetti affettivi, tra quella che possiamo chiamare la “cultura intellettuale” a fronte di quella che possiamo chiamare la “cultura emozionale”»²⁹.

La cultura emozionale è stata, dunque, fraintesa, volutamente evitata, in sostanza emarginata: vista come ostacolo da cui prendere le distanze. Una denuncia manifesta a simile impostazione è venuta ad esempio da Martha Nussbaum, la quale nella prefazione del voluminoso studio tradotto in lingua italiana con il titolo *L'intelligenza delle emozioni*, ha analizzato il “disinteresse” per lo studio delle emozioni da parte della filosofia che è persistito come atteggiamento anche con l'avvento di paradigmi disciplinari più complessi. In particolare, il punto fermo resta la valorizzazione della vita emotiva così da definire una nuova e reale teoria dell'esperienza emozionale nella formazione individuale e sociale degli esseri umani.

²⁹ BLANDINO G., *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*, Raffaello Cortina, Milano, 2008, p. 47.

Da questa prospettiva di analisi emerge con chiarezza che quelle che si definiscono emozioni non sono delle pure forze cieche ma si impongono per «un ricco contenuto cognitivo-emozionale» decisivo nella vita delle persone³⁰. Questo presupposto implica una nuova linea di ricerca che restituisca all'uomo quella unità che già Heidegger invocava contrapponendosi al paradigma cartesiano proteso alla «cosalizzazione» dell'oggetto-uomo³¹. D'altra parte si ripropone con forza la necessità di un originale metodo di indagine e di analisi capace di considerare la varietà e la complessità del mondo emotivo come ambito profondamente interdisciplinare, muovendo dalla constatazione oggettiva che le emozioni tratteggiano, e non poco, il rapporto che ciascun individuo stabilisce con gli oggetti e i suoi simili nell'arco della sua esistenza. In questo senso, le emozioni hanno un potenziale cognitivo, sono reazioni intimamente legate al giudizio di valore da cui poi deriva un'azione, sono motivazioni che contengono giudizi, buoni o cattivi che siano. Si prende atto che «non possiamo ignorarle»³², consapevoli che la persona «non è né cosa né sostanza né oggetto»³³. Va

³⁰ NUSSBAUM M.C.(2001), *L'intelligenza delle emozioni*, trad. it., il Mulino, Bologna, 2004, p. 28.

³¹ HEIDEGGER M. (1927), *Essere e tempo*, trad. it. a cura di PIETRO CHIODI, Longanesi, Milano, 1970, pp. 70-71.

³² NUSSBAUM M.C., *op. cit.*, p. 18: «Dobbiamo misurarci con il caotico materiale del dolore e dell'amore, della rabbia e della paura, e con il ruolo che queste tumultuose esperienze giocano nel pensiero riguardo al bene e al giusto. [...] Questo significa, tuttavia, che non possiamo ignorarle [...]. Significa che sarà essenziale, per produrre un'adeguata teoria etica, sviluppare un'adeguata teoria delle emozioni, che abbracci le loro origini culturali, la loro storia nell'infanzia e nell'adolescenza, e il loro illogico e a tratti imprevedibile operare nella vita di esseri umani che sono legati a qualcosa al di fuori di loro stessi».

³³ IORI V., *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 17.

da sé, quindi, che la componente affettiva e, nello specifico, la dimensione dell'*eros* nel senso più profondo e senza alcuna connotazione carnale e possessiva, sono aspetti ineludibili dell'educazione, della formazione e dell'esistenza di ciascun essere umano. Come negare, ricordando Freud, la centralità degli aspetti inconsci della conoscenza e il ruolo degli elementi erotici nella motivazione ad apprendere³⁴? Eppure, come una nota corrente di pedagogisti ha sottolineato e ricostruito, la sensibilità contemporanea ha mirato volutamente a connotare in negativo la natura erotica della relazione educativa, estromettendola dal discorso pedagogico³⁵.

³⁴ FREUD S. (1914), *Psicologia del Ginnasiale. Opere di S. Freud*, trad. it., vol. VII, Bollati Boringhieri, Torino, 2003, pp. 478-479: « L'emozione che provavo incontrando i miei vecchi professori del ginnasio mi induce a fare una prima ammissione: è difficile stabilire che cosa ci importasse di più, se avessimo più interesse per le scienze che ci venivano insegnate o per la persona dei nostri insegnanti. In ogni caso questi ultimi erano oggetto per tutti noi di un interesse sotterraneo continuo, e per molti la via delle scienze passava necessariamente per le persone dei professori; molti si sono arrestati a metà di questa via, e per alcuni (perché non ammetterlo?), essa è risultata in tal modo sbarrata per sempre. Li corteggiavamo o voltavano loro le spalle, immaginavamo che provassero simpatie o antipatie probabilmente inesistenti, studiavamo i loro caratteri e formavamo o deformavamo i nostri sul loro modello. Essi suscitavano le nostre rivolte più forti e ci costringevano a una completa sottomissione; spiavamo le loro piccole debolezze ed eravamo orgogliosi dei loro grandi meriti, del loro sapere e della loro giustizia. In fondo li amavamo molto, se appena ce ne davano un motivo; non so se tutti i nostri insegnanti se ne sono accorti. Ma non si può negare che nei loro confronti avevamo un atteggiamento del tutto particolare, un atteggiamento che poteva avere i suoi inconvenienti per i soggetti interessati. Erano, in linea di principio, parimenti inclini ad amarli e a odiarli, a criticarli e a venerarli».

³⁵ Cfr. BERTOLINI P., *L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche*, in BERTOLINI P.-DALLARI M. (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 121: «L'accostamento dialettico tra i termini educazione ed eros, tra queste due forme di esperienza dell'uomo, è stato

Da angolazioni diverse, studiosi come Piero Bertolini, Franco Cambi, Riccardo Massa, Antonio Bellingreri, Vanna Iori, Duccio Demetrio, Bruno Rossi, Mariagrazia Contini, Luigina Mortari, Maurizio Fabbri e Maria Grazia Riva hanno proposto letture pedagogiche di riconsiderazione dell'esperienza emotiva all'interno di un paradigma formativo rispettoso della natura umana e di una scienza dell'educazione impegnata nella ricerca di significati dell'esistenza umana³⁶.

È così che il desiderio come *eros* e come *agape*, i sentimenti, le emozioni si son fatti oggetti di un'indagine rigorosa dal doppio ancoraggio, per un verso tesa ad accogliere e considerare i bisogni reali dell'uomo e parallelamente attenta a considerare le infinite tensioni trascendentali dell'uomo il cui essere-nel-mondo si esprime in infinite capacità e modalità di realizza-

quasi sempre considerato come un'operazione quanto mai pericolosa; spesso addirittura come una specie di provocazione pseudoculturale motivata dal desiderio di stupire, di scandalizzare, di apparire a tutti i costi moderni, piuttosto che dall'esigenza di prospettare ed approfondire una tematica comunque rilevante e significativa».

³⁶ Vanno ricordati, in particolare, BERTOLINI P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988; CAMBI F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma, 1996; MASSA R., *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano, 1986 e *Educazione e seduzione*, in "Fare ed essere in formazione", *Adulthood*, n. 2, ottobre, Guerini e Associati, Milano, 1995, pp. 9-22; BELLINGRERI A., *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano, 2010; ID., *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia, 2011; IORI V. (a cura di), *Il sapere dei sentimenti*, FrancoAngeli, Milano, 2009; DEMETRIO D., *L'educazione interiore*, La Nuova Italia, Firenze, 2000; ROSSI B., *Aver cura del cuore*, Carocci, Roma, 2006; CONTINI M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992; MORTARI L., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano, 2006; FABBRI M., *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2012; RIVA M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini e Associati, Milano, 2004.

zioni umane e di essere-con-gli-altri, di sentire cioè il desiderio dell'Altro³⁷. L'Altro in questo senso diventa il termine imprescindibile dell'esistere di ciascuna persona, «il fondamento dell'esistenza [che] è di per sé relazionale ed erotico»³⁸. E lo stesso desiderio diventa l'esperienza che accompagna il processo di formazione per tutta la serie di contatti che stabilisce tra l'individuo e il suo mondo interiore, i suoi “fantasmi” e quanto gli ruota attorno, imponendogli continuamente un ripensamento di sé, del suo essere, dell'altro, delle sue esperienze, delle sue conoscenze, dei suoi giudizi, delle sue teorie.

Il desiderio si fa sorgente di aperture critiche e riflessive, che richiedono un esercizio, che interessano le parti razionali-formali dell'uomo ma che toccano anche e soprattutto le sfere dell'affettività, dei sentimenti e delle fantasie, che si sperimenta in “luoghi”, per l'appunto educativi, dove agisce la forza dei rapporti e dei legami umani³⁹ e con essi si rinnova quella spinta a formare e a formarsi come pulsione di vita⁴⁰.

³⁷ Cfr. LÉVINAS E. (1961), *Totalità e infinito: saggio sull'esteriorità*, trad. it., Jaca Book, Milano, 1980.

³⁸ GIANOTTI F., *La seduzione necessaria. L'eros pedagogico e la formazione degli educatori*, in IORI V.-BRUZZONE D. (a cura di), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, FrancoAngeli, Milano, 2015, p. 89. In particolare, per un approfondimento sul relazionismo fenomenologico si rimanda a MADRUSSAN E., *Il relazionismo come paideia. L'orizzonte pedagogico del pensiero di Enzo Paci*, Erickson, Trento, 2005.

³⁹ Cfr. MOTTANA P., *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma, 1993, p. 91: «le passioni dell'educare, dell'insegnare, del formare, sembrano interrogarci a scoprire oltre la superficie dei protocolli d'intesa, delle intenzioni, una dimensione più oscura, più magmatica, che è quella delle motivazioni, delle ragioni affettive e delle ir-ragioni che le animano».

⁴⁰ Cfr. KAËS R. (1973), *Quattro studi sulla fantasmatica della formazione e il desiderio di formare*, in AA.VV., *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in pedagogia*, trad. it., Armando, Roma, 1981, pp. 9-90.

L'affermazione che le emozioni, i desideri, i sentimenti siano carichi di apporti cognitivi ed etici, che in altro modo essi ricoprano un ruolo fondamentale nelle decisioni dell'uomo e nella sua stessa esistenza⁴¹ comporta innanzitutto una precisa visione dell'*anthropos* e della sua umanizzazione. La formazione come umanizzazione, infatti, pone al centro il desiderio, l'*eros*, come ingrediente insostituibile per attivare ciò che nell'uomo è in potenza, per formarlo preservandolo dai rischi della egoità e finalizzandolo all'oggettivarsi dialettico rispetto all'altro e agli altri, rispetto al mondo, rispetto alla società.

Si riscrive così la biografia formativa dell'umano in senso autentico come assunzione di ruolo di ciascun soggetto nel mondo e nelle cose, ma anche come vocazione alla crescita esperienziale di sé, del proprio essere, di quello dell'altro da sé⁴². Tra biografia e storia, la formazione come umanizzazione viene alimentata, riprendendo Bertolini, dalla dimensione erotica che «oltre che *desiderio*, è *ricerca* e *tensione* [...] “di” e “verso” qualcosa, ma anche “di” e “verso” qualcuno che sia in grado – o che noi crediamo sia in grado – di dare una risposta positiva alle nostre carenze, alle nostre insufficienze, alla nostra incompletezza, insomma alle nostre esigenze e alle nostre

⁴¹ NUSSBAUM M.C.(2001), *op. cit.*, p. 29.

⁴² Se appaiono chiari la traccia e il richiamo allo storicismo critico di Ortega y Gasset, alla sua lettura dell'*anthropos* e alla sua *Bildung*, è pur vero che l'impostazione teorica qui mira a evidenziare l'oltrepassamento del radicamento dei processi di formazione umana nella storia e nel mondo, per mettere in luce senza alcun intento di astrazione l'importanza di uno slancio più esteso verso il non-dato, l'*altrove*, come spazio e motore di creatività, come anelito alla ricerca di senso, come possibilità di formazione e trasformazione continua da parte di ciascun essere umano. Sullo storicismo di Ortega y Gasset e l'approfondimento in chiave pedagogica si rimanda a CAMBI F.-BUGLIANI A.-MARIANI A., *Ortega y Gasset e la Bildung. Studi critici*, Edizioni Unicopli, Milano, 2007.

richieste»⁴³. Chi può mettere in dubbio quanto la freddezza emotiva e l'anaffettività nelle relazioni interpersonali frenino le possibilità di apprendere, le potenzialità di crescere e la qualità dell'esistenza?

Da Piaget a Gardner, passando per Bruner, tutte le ricerche, anche quelle di matrice più cognitivista, hanno sottolineato il forte legame tra emotività e creatività nello sviluppo del bambino, e non solo. Ed hanno insistito sul valore della relazione intesa come luogo reale e ideale di attivazione delle dinamiche affettive e apprenditive. Si pensi all'adolescenza e si pensi all'adulthood e si pensi alla vecchiaia⁴⁴. In tutti i casi emerge come le dimensioni affettive ed emotive siano presupposto dell'esperienza educativa e di rapporti interpersonali di reciproca maturazione. Emerge parimenti come sia l'*eros* a favorirle

⁴³ BERTOLINI P., *L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche*, cit., p. 135.

⁴⁴ Cfr. CAMBI F., *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pacini Editore, Ospedaletto (Pisa), 2015. Scrive Cambi a tal proposito (pp. 12-13): «Le emozioni ci accompagnano in ogni fase della nostra vita. Sono sempre presenti e decisive e tendenzialmente dominanti. [...] Ma ci accompagnano e ci formano per tutta la vita. Nell'adolescenza è la scoperta della relazione d'amore, come di quella amicale e poi di quella sociale che mettono in modo nuovo al centro le emozioni. E in modo spesso drammatico. L'io cerca un tu e vive le tensioni di questo rapporto tra immaginario e reale. Ma da lì si apre al riconoscimento intimo dell'altro e a riconoscerlo come parte di sé. Irrinunciabile. [...] Poi con la giovinezza e l'adulthood maturano, con l'articolarsi del vissuto di ciascuno, nuove emozioni. [...] E sono emozioni di sfida, di affermazione di sé, anche di gelosia e d'invidia, di cura e di cura-di-sé e molte altre. Il soggetto entra in uno *status* in cui sempre più tali emozioni reclamano più controllo, più impegno e filtro e capacità di equilibrio e di sintesi personale. Così esse si razionalizzano e ciò avviene attraverso un lavoro della coscienza, che pone argini, assume regole, fissa confini. [...] In ogni età le emozioni ci nutrono e ci governano, ma sempre sta all'io e alla sua coscienza regolare, valorizzarle, integrarle nel loro pluralismo e nella loro conflittualità. Sotto la guida di una coscienza illuminata e resa feconda dalla cultura».

in quanto carica vitale, apertura e ricerca di rigenerazione, come «esperienza di forza, di una spinta che mi sovrasta, che mi supera»⁴⁵, come «ciò che umanizza la vita e la separa dalla vita animale», come «il desiderio del desiderio dell'altro»⁴⁶. Dal punto di vista educativo, il rapporto, anche quello non formale, necessita sempre che ci sia amore, quell'*eros* che è desiderare che l'altro entri in contatto, partecipi attivamente al nostro universo esistenziale senza condizionamenti ma stimolato dal fascino che lo attraversa, dal richiamo della promessa generativa che gli assicura di realizzare la sua identità più autentica⁴⁷.

⁴⁵ RECALCATI M., *La forza del desiderio*, Edizioni Qiqajon, Magnano (BI), 2014, p. 9. Sulla analisi diretta della lettura lacaniana, si rimanda a LACAN J. (2013), *Il seminario, Libro VI. Il desiderio e la sua interpretazione (1958-1959)*, ed. it. a cura di ANTONIO DI CIACCIA, Einaudi, Torino, 2016. Si rimanda, inoltre, a RECALCATI M., *Ritratti del desiderio*, Raffaello Cortina, Milano, 2012.

⁴⁶ *Ivi*, p. 12. Si vedano, inoltre, BELLINGRERI A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano, 2005 e ORSENIGO J. (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, FrancoAngeli, Milano, 2010.

⁴⁷ Di particolare interesse le riflessioni in IRIGARAY L. (2002), *La via del sentire*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2008 e in DE MONTICELLI R., *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano, 2012².

Bibliografia

BELLINGRERI A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.

ID., *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano, 2010.

ID., *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia, 2011.

BERTOLINI P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.

BERTOLINI P.-DALLARI M. (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.

BLANDINO G., *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*, Raffaello Cortina, Milano, 2008.

BODEI R., *Geometria delle passioni. Paura, speranza, felicità: filosofia e uso politico*, Feltrinelli, Milano, 2010⁴.

BONETTA G., *Corpo e Nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Franco Angeli, Milano, 1990.

ID., *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, Giunti, Firenze, 1997.

BRUNI E.M., *Differenza e pluralismo nel discorso pedagogico*, in MARIANI A. (a cura di), *25 saggi di pedagogia*, FrancoAngeli, Milano, 2011.

ID., *Achille o dell'educazione razionale*, Marsilio, Venezia, 2012.

- ID., *The time for thought...the meaning of education*, in «Pai-deutika», n. 23, XII, 2016, pp. 200-215.
- CAMBI F.-ULIVIERI S. [a cura di], *I silenzi nell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.
- CAMBI F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma, 1996.
- ID., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 2005³.
- ID., *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pacini Editore, Ospedaletto (Pisa), 2015.
- CATULLO, *Carmina*, a cura di FRANCESCO DELLA CORTE, Mondadori, Milano, 1977.
- COLLI G., *La sapienza greca, 1*, Adelphi, Milano, 1977, pp. 117-289.
- CONTINI M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- COVATO C., *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*, Archivio Izzi, Roma, 1991.
- ID., *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano, 2014.
- DE MONTICELLI R., *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano, 2012².
- DEMETRIO D., *L'educazione interiore*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.
- FABBRI M., *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2012.
- FABRIS A., *I paradossi dell'amore fra grecità, ebraismo e cristianesimo*, Morcelliana, Brescia, 2002².
- FOUCAULT M., *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France*, Éditions Gallimard, Paris, 1971.
- ID., *Microfisica del potere*, Einaudi, Torino, 1978.
- FREUD S. (1914), *Psicologia del Ginnasiale. Opere di S. Freud*, trad. it., vol. VII, Bollati Boringhieri, Torino, 2003, pp. 478-480.

- GENTILE G., in “Giornale d’Italia”, 29 agosto 1923.
- GIANOTTI F., *La seduzione necessaria. L’eros pedagogico e la formazione degli educatori*, in IORI V.-BRUZZONE D. (a cura di), *Le ombre dell’educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, FrancoAngeli, Milano, 2015, pp. 85-101.
- HEIDEGGER M. (1927), *Essere e tempo*, trad. it. di PIETRO CHIODI, Longanesi, Milano, 1970.
- HUME D., *Trattato sulla natura umana*, a cura di EUGENIO LECALDANO, *Opere filosofiche*, vol. 1, Laterza, Roma-Bari, 2008⁸.
- ID., *Dissertazione sulle passioni*, a cura di EUGENIO LECALDANO, *Opere filosofiche*, vol. 2, Laterza, Roma-Bari, 2008⁵.
- IORI V., *Essere per l’educazione. Fondamenti di un’epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- ID. (a cura di), *Il sapere dei sentimenti*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- IRIGARAY L. (2002), *La via del sentire*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2008.
- KAËS R. (1973), *Quattro studi sulla fantasmatica della formazione e il desiderio di formare*, in AA.VV., *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in pedagogia*, trad. it., Armando, Roma, 1981, pp. 9-90.
- LACAN J. (2013), *Il seminario, Libro VI. Il desiderio e la sua interpretazione (1958-1959)*, ed. it. a cura di ANTONIO DI CIACCIA, Einaudi, Torino, 2016.
- LÉVINAS E. (1961), *Totalità e infinito: saggio sull’esteriorità*, trad. it., Jaca Book, Milano, 1980.
- LUCREZIO, *De Rerum Natura*, a cura di IVANO DIONIGI, BUR, Milano 2004¹³.
- MADRUSSAN E., *Il relazionismo come paideia. L’orizzonte pedagogico del pensiero di Enzo Paci*, Erickson, Trento, 2005.
- MARIANI A. (a cura di), *Corpo e modernità. Strategie di formazione*, Unicopli, Milano, 2004.
- MASSA R., *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano, 1986.

- ID., *Educazione e seduzione*, in “Fare ed essere in formazione”, *Adulthood*, n. 2, ottobre, Guerini e Associati, Milano, 1995, pp. 9-22.
- MORTARI L., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano, 2006.
- MOSSE G.L. (1975), *La nazionalizzazione delle masse*, trad. it., il Mulino, Bologna, 1975.
- MOTTANA P., *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma, 1993.
- NISTRI R., *L'eros platonico*, Scorpione, Taranto, 1992.
- NUSSBAUM M.C. (2001), *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna, 2004.
- ORSENIGO J. (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, FrancoAngeli, Milano, 2010.
- PLATONE, *Simposio*, a cura di GIOVANNI REALE, «Lorenzo Val-la», Milano, 2001.
- RAVASI G., *Il Cantico dei Cantici*, EDB, Bologna, 1992.
- RECALCATI M., *Ritratti del desiderio*, Raffaello Cortina, Milano, 2012.
- ID., *La forza del desiderio*, Edizioni Qiqajon, Magnano (BI), 2014.
- RIVA M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini e Associati, Milano, 2004.
- ROSSI B., *Aver cura del cuore*, Carocci, Roma, 2006.
- SMITH A. (1776), *La ricchezza delle nazioni*, trad. it., UTET, Torino, 2013.
- SPADAFORA G., *L'identità della pedagogia. Ulteriori riflessioni*, in “*Education Sciences & Society*”, 1, 1, 2010.
- ULIVIERI S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini e Associati, Milano, 2007.
- ID., *Educare al femminile*, ETS, Pisa, 2010².
- ZAMBRANO M. (1991), *Verso un sapere dell'anima*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 1996.

Indice dei nomi

Non sono stati indicizzati i nomi dei personaggi letterari, mitici e biblici né quelli presenti nelle Note sugli autori.

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 287n, 309
ACONE G., 110n, 117n
AGOSTINO, 59, 68, 133 e n,
ALBERONI F., 265n, 281
ALIGHIERI D., 216n
ALOISI A., 219n, 229
AMBROSINI M., 285n, 298n, 299n,
309
AMERIO P., 264n, 281
AMOROS F., 37
ANCONA L., 92, 103
ANDERSON B., 292n, 309
ANTIER J.J., 110n, 124n, 141
ARENA L., 193n
ARFELLI D., 272n, 281
ARISTOTELE, 129n, 132, 133, 272n,
274, 281, 282
ARNAUD P., 45
ARNOLD T., 32, 33
ATTILI G., 92n, 103
Aue M.A.E., 184n
AUSIELLO G., 135n
Ba S.M., 305
BADIOU A., 153, 161n, 162, 169
BAGNASCO A., 263n, 281
BALDACCI M., 236n, 255
BALDINI M., 261n, 281
BALDUCCI E., 288 e n, 309
BALIBAR E., 291n, 309
BARBAGLI M., 263n, 281
Barbera A.M., 89
BASEDOW G., 37
BASSETTI R., 45
BAUMAN Z., 90n, 103, 109n, 110n,
285n, 310
DE BEAUVOIR S., 146n, 148 e n,
149n, 150n, 152 e n, 169, 172
BECK U., 285n, 310
BELLINGRERI A., 74 e n, 78n, 79
BELLUCCI N., 229
BENASAYAG M., 110n, 237n, 255
BENDA J., 146n, 169
BERGSON H., 111, 121, 125, 133,
139, 140, 154

BERTÈ L., 86
 BERTIN G.M., 151n, 152n, 156 e n, 169
 BERTMAN M., 45
 BERTOLINI P., 73n, 74 e n, 76, 77n, 79, 152 e n, 156 e n, 170
 BESOZZI E., 262n, 281
 BEVILACQUA G., 189n
 BIAGIOLI R., 13, 233, 241n, 242n, 247n, 255, 256, 310
 BIEMMI I., 307n
 BINNI W., 207n, 229
 BIRAL B., 229
 BLANDINO G., 71n, 79
 BLONDEL M., 131
 BOBBIO N., 146n, 170
 BODEI R., 53n, 54 e n, 79
 BOGDANOV G., 125 e n
 BOGDANOV I., 125 e n
 BOGGI CAVALLO P., 264n, 281
 BOISSIER G., 281
 BONAPARTE N., 37, 132
 BONETTA G., 11, 19, 45, 58n, 69 e n, 79, 147n, 216n, 229
 BONETTI S., 310
 BONIZZONI P., 299n, 309
 BOSSUET J.B., 127
 BRUNER J., 77
 BRUNI E.M., 5, 49, 52n, 66n, 79
 BRUZZONE D., 75n, 81
 BUBER M., 86n, 103
 BUCCI A., 85
 BUCHNER K., 272n, 281
 BUGLIANI A., 76n
 BUZZI C., 264n, 281

 CAILLOIS R., 45
 DE CALDAS BRITO C., 305
 CALLARI GALLI M., 285n, 288n, 310
 CALLÉDE J.P., 45
 CALÒ G., 205n, 229
 CALVANI A., 255

 CAMBI F., 60, 61n, 68n, 74 e n, 76n, 77n, 80, 285n, 289 e n, 290n, 295n, 310
 CAMPAILLA S., 229
 CAMPANI G., 286n, 289n, 294n, 310
 CANEVA E., 299n, 309
 CANOVA A., 225
 CAPPERUCCI D., 310
 CAPRARA G.V., 98n, 103
 CARONIA L., 292n, 313
 CARRÀ R., 90
 CARTEI C., 310
 CARTESIO, 21, 59, 131, 154, 225
 CATARCI M., 289n, 292n, 310, 312
 CATULLO, 63n, 80
 CAVALLI A., 263n, 281
 CAVALLI-SFORZA L.L., 292n, 310
 CERONI A., 151n, 170
 CERUTI M., 285 e n, 288n, 310
 CHARPENTIER J. v., 180
 CHIODI P., 72n, 81
 CHOMSKY N., 146n, 147n, 170
 CICERONE, 14, 216n, 260, 261, 267, 268, 269, 270, 271 e n, 272 e n, 273, 274 e n, 275, 276, 277 e n, 278, 279, 280, 281, 282
 CIURANA R., 256
 CLARK K.P., 193n
 CLAUDEL P., 140
 CLIAS E., 37
 CLIFFORD J., 291n, 311
 COCCIANTE R., 85
 COLLI G., 62n, 80, 97n, 104
 COMMARE G., 304n, 311
 DE CONDORCET N., 58n
 CONSOLI D., 212n
 CONTINI M., 74 e n, 80, 156 e n, 169
 CORBI E., 129n
 CORBIN A., 45
 CORRADO A., 301n, 311
 CORSI M., 100n, 103
 COVATO C., 60n, 80, 149n, 173
 CRIALESE E., 302

D'AQUINO TOMMASO, 100n
 D'ARC J., 139
 DALLARI M., 73n, 79, 152n, 170
 DAMIANI R., 229
 DAMIANO E., 287n, 311
 DASSORI I., 311
 DAVIGO F., 301n, 311
 DE ALBUQUERQUE F.F., 305
 DE FILIPPI M., 89, 91
 DE GAULLE C., 111
 DE MONTICELLI R., 78n, 80
 DELLA CORTE F., 63n, 80
 DEMETRIO D., 74 e n, 80, 87n, 103, 286n, 289n, 297n, 311
 DERRIDA J., 117n
 DESCARTES, Cfr. CARTESIO
 DI CIACCIA A., 78n, 81
 DIANA F., 301n, 312
 DINI V., 45
 DIONIGI I., 63n, 81
 DOLFI A., 229
 DOTTI U., 229
 DUNNING E., 46
 DUSI P., 311

 ELIA D., 45
 ELIA G., 239n, 255
 ELIAS N., 46
 ELLERO P., 305n, 311
 ERACLITO, 199
 ERBETTA A., 156 e n, 160n, 170
 ESODO, 64

 FABBRI M., 74 e n, 80
 FABIETTI U., 290 e n, 291n, 311
 FABRIS A., 62n, 63n, 67n, 80
 FABRIZIO F., 46
 FADDA R., 229
 FAIELLA A., 91n, 103
 FALCICCHIO G., 100n, 103
 FARACOVI O.P., 162n, 171
 FAVARO G., 286n, 289n, 297n, 311, 312

 FAVELLA C., 301n, 311
 FÉNELON, 127
 FERILLI S., 90
 FERRARIS A., 230
 FICHTE J.G., 37, 180
 FINLEY M.L., 282
 FIORUCCI M., 289n, 292n, 297n, 310, 312
 FISCHER M.J., 291n, 313
 FOCH F., 138
 FONZI A., 94n, 103
 DE FOUCAULD C., 127
 FOUCAULT M., 46, 64 e n, 80, 117n
 FRABONI F., 240n, 255
 FRAILE A., 46
 FRANCESCHINI G., 256
 FREUD S., 73 e n, 80

 GADAMER H.-G., 109n, 194n
 GALAMERI G., 281
 GALIMBERTI U., 46
 GALLI N., 92n, 93n, 95 e n, 96n, 97, 98n, 99n, 104
 GALLIANI L., 255
 GALLISSOT R., 292n, 312
 GAMALERI G., 265n
 GARBI V., 129
 GARDINER J., 193n
 GARDNER H., 77
 GASPERONI G., 93n, 104
 GAZZOLA STACCHINI V., 214n
 GEERTZ C., 291n, 312
 GENNARI M., 177n, 189n, 196n, 201
 GENTILE G., 55n, 59, 81
 GENTILE M.T., 205n, 230
 GHAZY R., 306
 GHINDELLI R., 92n, 103
 GHISLENI M., 264n, 265n, 282
 GIANOTTI F., 75n, 81
 GILIBERTI L., 299n, 314
 GIOANOLA E., 229
 GIORDANI P., 207

- GIOVANNI PAOLO II, 113
 GIOVENALE, 222
 GIUNTINI S., 46
 GIUSTI M., 297n, 312
 GIUSTINELLI F., 312
 GOBBO F., 289n, 292n, 312
 GOETHE J.W. v., 179, 180, 187, 201
 GÖSSERINGER G., 193n
 GRAMSCI A., 146n, 170
 GRANATA A., 312
 GRENDI E., 46
 GUILLAUMIN C., 292n
 GUITTON J., 12, 107, 110 e n, 111 e n, 112 e n, 113, 114 e n, 115 e n, 116, 117 e n, 118 e n, 119, 120 e n, 121, 122 e n, 123 e n, 124, 125, 126 e n, 127 e n, 128, 129, 130 e n, 131, 132, 133 e n, 134 e n, 135, 136, 137, 141
 GUYARD PH., 112 e n, 113, 118

 HAIYM R., 201
 HALIFAX Cfr. WOOD E.
 HAMDAR I., 301n, 312
 HARDENBERG F.L. v. Cfr. NOVALIS
 HEGENER J., 184n
 HEIDEGGER M., 72 e n, 81, 86 e n, 104, 140, 154
 HELLER A., 109n
 HERMANN, 62n
 HOBERMAN J.M., 46
 HÖLDERLIN F., 197 e n, 199
 HOLT R., 46
 HORKHEIMER M., 170
 HUGENROTH H.F., 184n
 HUGO V., 138
 HUIZINGA J., 46
 HUME D., 56n, 81
 HUSSERL E., 154

 IAVARONE M.L., 240n, 255
 INVITTO G., 162 e n, 171
 IORI V., 72n, 74 e n, 75n, 81, 87 e n, 104, 171
 IRIGARAY L., 78n, 81
 ISIDORI E., 46

 JAHN F.L., 37, 38, 39
 JANKÉLÉVITCH V., 122 e n, 153 e n, 171
 JASPERS K., 154
 JELLOUN T.B., 305

 KAËS R., 75n, 81
 KANT I., 37, 52 e n, 59, 125, 179, 180
 KHOUMA P., 305
 KIERKEGAARD S., 154
 KILANI M., 291n, 292n, 312
 KIRCHMAYR R., 147n, 165n, 167n, 171
 KLUCKHOHN P., 189n, 202
 KRYSKO H., 184n
 KÜHN S. v., 180, 188, 189, 190, 191, 193, 194

 LACAN J., 78n, 81
 LACORDAIRE J.-B. H., 127
 LAGRANGE M.-J., 141
 LAMBRY R., 138
 LANCINI M., 93n, 104
 LANDOW G., 255
 LANFANT M.F., 46
 LAURENS J.-P., 139
 LECALDANO E., 56n, 81
 LECLERC G., 141
 LEIBNIZ G.V. v., 137, 139, 140
 LEOPARDI G., 13, 203, 205 e n, 206n, 207 e n, 208 e n, 210, 211, 212 e n, 213, 214 e n, 215 e n, 216 e n, 217, 218, 219 e n, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230
 LÉVINAS E., 75n, 81
 LÉVY B.-H., 150n, 165 e n, 171
 LÉVY P., 255
 LEWIN K., 92n

- LING P.E., 37
 LINK H., 184n
 LOCKE J., 205n
 LOISY M., 138
 LONGO CARMINATI V., 92n, 103
 LOSACCO M., 214n
 LUATTI L., 312
 LUCREZIO, 63 e n, 81
 LUPORINI C., 230

 MACINAI E., 256, 292n, 310
 MADRUSSAN E., 12, 75n, 81, 143, 145n, 149n, 154n, 171
 MAGRÌ G., 95
 MAHONEY D.F., 184n
 MAI A., 216n
 MANDELL R.D., 46
 MARCONI L., 93n, 104
 MARCUS G.E., 291n, 311, 313
 MARIANI A., 46, 54n, 70n, 76n, 79, 81, 292n, 313
 MARIANI A.M., 97n, 99n, 104
 MARIANI C., 255
 MARINI N., 277n, 282
 MARIOTTINI I., 301n, 311
 MARTIN T.F.M., 139
 MARTINIELLO M., 296n, 313
 MASSA R., 74 e n, 81
 MASSLO J., 305
 MAZZEO R., 109n
 MENOZZI P., 292n, 310
 MERCIER D.-F.-F.-J., 138
 METHANI S., 305
 MIETTA Cfr. MIGLIETTA D.
 MIGLIETTA D., 86
 MONDIN B., 100n, 104
 DE MONTAIGNE M., 70n
 MONTINI G.B.E.A.M., 140
 MORAVIA S., 150n, 171
 MORIN E., 135n, 235 e n, 256, 288 e n, 313
 MOROSINI L. Cfr. PROCLEMER A.

 MORPURGO TAGLIABUE G., 155n, 171
 MORTARI L., 74 e n, 82
 MOSCATI R., 264n, 265n, 282
 MOSSE G.L., 58n, 82
 MOTTA E.D., 256
 MOTTANA P., 75n, 82
 MUSIL W.R., 184n

 NAPOLEONE Cfr. BONAPARTE N.
 NEGRI A., 272n, 281
 NEWMAN J.H., 137, 138, 140
 NIETZSCHE F., 97n, 104, 167
 NIGRIS E., 289n, 292n, 293n, 313
 NISTRI R., 63n, 82
 NOTO A., 46
 NOVALIS, 13, 133, 175, 177, 178, 179 e n, 180, 181, 182 e n, 183, 184 e n, 185, 186 e n, 187, 188, 189 e n, 190 e n, 191 e n, 192, 193 e n, 194n, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202
 NUSSBAUM M.C., 71, 72n, 76n, 82

 OBERMANN R., 41
 OGGERO I., 160n, 171
 OLIVERIO S., 129n
 ONGINI V., 313
 ORSENIGO J., 78n, 82,
 ORTEGA Y GASSET J., 54n, 76n

 PACI E., 75n, 81, 153 e n, 172
 PAGANO R., 12, 107, 109n, 110n, 129n
 PALMONARI A., 263n, 264n, 281, 282
 PANICO G., 45
 PAOLI G., 86
 PAOLO VI Cfr. MONTINI G.B.E.A.M.
 PARMENIDE, 64
 PASCAL B., 111, 128, 133 e n, 133 e n, 139, 140, 225
 PATI L., 92n, 104
 PAUSINI L., 85
 PELETIER LE L.-M., 58n

PERINO R., 129
 PEROTTI A., 294n
 PEROTTO I., 217 e n, 230
 PESTALOZZI G.H., 37
 PETRESCHI R., 135n
 PEZZANO T., 14, 257, 269n, 282
 PHILIPPE C.-L., 138
 PIAGET J., 77
 PIAZZA A., 292n, 310
 PICHON A., 292n, 313
 PIERI S., 172
 PIEVANI T., 288n, 310
 PINI F., 115
 PINTO MINERVA F., 288n, 289n,
 292n, 295 e n, 312, 313
 PIVATO S., 46
 PLATONE, 62, 63 e n, 82, 91 e n, 93n,
 104, 116, 129, 139
 PLOTINO, 137
 POLETTI F., 313
 POLISENO A., 280n, 282
 POLLINI G., 314
 POMA A., 86n
 POMBENI M.L., 263n, 264n, 281,
 282
 POMPEO FARACOVÌ O., 172
 DE PONCHEVILLE C.T., 139
 POPE A., 225
 PORRO N., 47
 PORTAL F., 138
 PORTERA A., 286n, 289n, 292n, 295n,
 312, 313
 POUGET G., 138, 139
 PRETE A., 230
 PROCLEMER A., 86
 PRODICO, 64
 PROUST M., 154
 PUCCI P., 273n, 282
 PUGLIESE E., 314

 QUARELLI L., 305n, 314
 QUEIROLO PALMAS L., 298n, 314

 RABELAIS F., 70n
 RAMAZZOTTI E., 85
 RAMPAZI M., 87n, 104
 RANDO G., 205n
 RANIERI M., 247n, 256
 RAVAGLIOLI F., 47
 RAVASI G., 66n, 82
 RAWSON E., 282
 REALE G., 63n
 RECALCATI M., 78n, 82
 REID H.L., 46
 REMOTTI F., 291n, 314
 RENAN E., 138, 140
 RICARDI DI NETRO, 41
 RICKEN W., 270n, 282
 RIVA M.G., 74 e n, 82
 RIVERA A., 292n, 312
 RIVOLTELLA P.C., 256
 DE ROBESPIERRE M., 58n
 ROBIN L., 91n, 104
 ROBIN M., 114, 140
 ROCCO V., 301n, 311
 ROSSI B., 74 e n, 82
 ROSSI L., 46, 47
 ROUSSEAU J.-J., 37, 58n, 70n, 214 e
 n, 227
 ROVERSI A., 47
 RUDER K., 194n
 RUNKEL J.G., 184n

 SAFFO, 64
 SAGGIO C., 271n, 281
 SAÏD E., 146, 150, 165 e n, 166n, 172
 SALIÈGE J.-G., 139
 SAMUEL R., 189n, 202
 SANDERELI Y., 302
 SANTERINI M., 291n, 298n, 314
 SANTORO M., 93n, 104
 SARRACINO F., 240n, 255
 SARSINI D., 47
 SARTRE J.-P., 13, 143, 145, 147 e n,
 148, 150 e n, 151 e n, 152, 153, 154

- e n, 155n, 157n, 158, 159 e n, 160 e n, 161, 162 e n, 163 e n, 164, 165 e n, 166 e n, 171, 172, 173
 SASSEN S., 296n, 314
 SCEGO I., 306
 SCHELLING F., 180
 SCHILLER F., 179
 SCHLEGEL F., 179, 180, 181, 183, 188, 199, 202
 SCHLEIERMACHER F., 184n
 SCHMID M., 194n
 SCHMIT G., 110n, 237n, 255
 SCIDÀ G., 314
 SEIDEL M., 184n
 SERAFIN S., 301n, 314
 SERRA M., 301n, 314
 SEVERINO E., 135n, 230
 SIBHATU R., 305
 SILVA C., 14, 283, 287n, 290n, 292n, 294n, 295n, 297n, 298n, 300n, 307n, 314
 SMITH A., 57 e n, 82
 SOCRATE, 91, 133
 SOLA G., 13, 175, 177n, 178n, 201, 202
 SOMMER W., 184n
 SORGI G., 45
 SPADAFORA G., 61n, 82
 SPINOZA B., 110n
 SPINSANTI S., 47
 STEINBERG J., 272n, 282
 STEINER G., 145 e n, 147n, 172
 STENDHAL, 62 e n
 STRAMAGLIA M., 12, 83, 85n, 104
 SUCHODOLSKI B., 60
 SUHL B., 173
 SUSI F., 286 e n, 297n, 315

 TANI F., 94n, 103
 TAROZZI F., 47, 289n, 297n, 315
 TARTARO A., 230
 TEILHARD DE CHARDIN P., 140
 TEREZIO, 113
 TERONI S., 159 e n, 162n, 171, 172, 173
 THÉRÈSE DE LISIEUX Cfr. MARTIN T.F.M.
 TIECK L., 181, 202
 TILGHER A., 215 e n, 230
 TIMPANARO S., 230
 TODOROV T., 292n, 315
 TOMARCHIO M., 162n, 173, 298n, 315
 TONDELLI M., 91n, 93n, 104
 TORTOLONE G.M., 150n, 161 e n, 173
 TOURAINE A., 109n
 TRENTIN G., 256
 TRIANI G., 47
 TURUANI L., 93n, 104

 ULIVIERI S., 60n, 61n, 80, 82, 149n, 162n, 173, 256, 298n, 307n, 315
 URSO E., 298n, 315

 VALÉRY P., 114
 VASSALLO E., 292n
 VERCELLONE F., 202
 VOGT J., 270n, 282
 VOLPI F., 86n, 104
 VOLTAIRE (AROUET F.-M.), 225

 WAGNER R., 292n, 315
 WALLERSTEIN L., 291n, 309
 WERNER A.B., 180
 WEYGAND M., 138
 WOOD E., 138
 WORMSER G., 150n, 173

 ZAMBRANO M., 54 e n, 82
 ZAMPELLA E., 301n, 311
 ZANATTA M., 281
 ZAPPATERRA T., 247n, 256
 ZEDDA M., 13, 47, 203, 206n, 216n
 ZERO R., 86
 ZOLETTO D., 297n, 298n, 315
 ZOLLA E., 146n, 173

Indice

| | |
|--|-----|
| <i>Introduzione</i> di Elsa M. Bruni | 5 |
| Prima sezione. <i>Temi</i> | 17 |
| <i>L'educazione del corpo fra sport e politica</i> di Gaetano Bonetta | 19 |
| <i>Educazione e affettività. Per una pedagogia del desiderio</i> di Elsa M. Bruni | 49 |
| Alter amicus sed <i>Digressione semiseria e tragicomica sull'amicizia</i> di Massimiliano Stramaglia | 83 |
| Seconda sezione. <i>Voci</i> | 105 |
| <i>La pedagogia tra scienza e fede in J. Guilton</i> <i>Educare per "orientare l'esistenza"</i> di Riccardo Pagano | 107 |

| | |
|---|-----|
| <i>Sartre, intellettuale educatore</i> di Elena Madrussan | 143 |
| <i>Novalis: la formazione umana fra Licht e Dunkelheit</i> di Giancarla Sola | 175 |
| <i>L'educazione del corpo nel pensiero di Leopardi</i> di Michele Zedda | 202 |
| | |
| Terza sezione. <i>Ambienti</i> | 231 |
| | |
| <i>Progettare in rete</i> di Raffaella Biagioli | 233 |
| | |
| <i>Dal gruppo dei pari all'amicizia</i> di Teodora Pezzano | 257 |
| | |
| <i>L'intercultura e il pluralismo delle differenze</i> di Clara Silva | 283 |
| | |
| Note sugli autori | 317 |
| | |
| Indice dei nomi | 321 |

Progetto grafico, copertina e impaginazione
Carlo Spera

Finito di stampare nel mese di settembre 2016
da *Bibliografica*
Castel Frentano (Ch)

per conto della
Casa Editrice Rocco Carabba srl - Lanciano
Variante Frentana C.da Gaeta, 37
Tel. e Fax 0872.717250
www.editricecarabba.it
e-mail: info@editricecarabba.it