

La sapienza dell'educazione

The wisdom of education

VIVIANA DE ANGELIS

Is there wisdom in contemporary education? What could it do? How one could evaluate it? What advantages would it bring to contemporary pedagogical reflection, still too worried to chase the contemporary challenges? Why, despite the drifts and failures of current education, pedagogical knowledge still follows positivism and analytic empiricism? Why does it not open to a comparison with philosophy and sciences of the spirit? The success of training and happiness of future generations will depend on the ability to pose similar questions.

KEYWORDS: WISDOM, EXISTENCE, EDUCATION, METAPHYSICS, PEDAGOGY

Tra esistenza e sapienza: quale legame sussiste?

Senza *sapienza* non è possibile vivere un'esistenza pienamente *umana*. Si può "sopravvivere", restare, cioè "in vita", camminare, parlare, respirare, mangiare, dormire e persino riprodursi. Si può "continuare a vivere", andare di qua e di là, sfuggire ai nemici, ai pericoli, alla morte, ma non si può "pensare, amare, sognare da uomini", né "scegliere costantemente il giusto, il meglio" per sé e per gli altri. Senza *sapienza* non si può "stare al mondo da esseri umani", "avere il cuore in pace", "evitare gli errori della conoscenza", "acquietare la ragione e i morsi della coscienza a seguito di scelte sbagliate", "tendere alla perfezione, alla giustizia e al bene comune", né combattere pacificamente per i grandi ideali, lasciando un segno indelebile nella storia del genere umano.

La vita umana si caratterizza per due aspetti che, in un certo senso, *trascendono* il dato biologico, pur essendo ad esso collegati: il primo è l'ontologico bisogno di imprimere un "senso", o "direzione" al proprio agire che non segue la cieca legge dell'istinto, come nel caso delle specie inferiori. Il secondo riguarda la *possibilità di errore* nella conoscenza che, mentre negli animali non desta particolari problemi, salvo il rischio non piccolo di soccombere ai pericoli dei nemici e dell'ambiente, negli uomini produce una doppia penalizzazione, influenzando

anche sul piano cognitivo-affettivo sulla loro coscienza intenzionale.

Dell'ontologico bisogno umano di imprimere un "senso", o "direzione" all'agire, riconducibile allo sviluppo di raffinate facoltà riflessive e meta-cognitive, si parla in tutta la storia del pensiero filosofico occidentale, dalle origini ai giorni nostri. Se i filosofi 'naturalisti' del VI secolo a.C. cercarono attraverso la filosofia, cioè attraverso un approccio di tipo razionale, di individuare l'*Arché* del mondo, ossia il *principio costitutivo*, l'*essenza* dell'essere e dell'esistenza, era per meglio comprendere la natura dell'uomo e del cosmo, il "senso" dell'esistenza e, a partire da ciò, per individuare che cosa fosse più conforme all'umana natura.

Anche recentemente, in contesti e con linguaggi differenti, la riflessione filosofica ha affrontato temi che rinviano a cruciali questioni *ontologiche* e *axiologiche*, tutt'altro che superate. Nel 1995 il filosofo francese Gilles Lipovetsky, riflettendo sulla metamorfosi della cultura liberale e, in particolare, su argomenti come la *modernità*, la *globalizzazione*, il *consumismo*, la *cultura moderna*, i *mercati*, il *femminismo*, la *moda* e i *media*, ha individuato nel diffuso *individualismo* post-moderno un comune denominatore con cui interpretare tali temi. L'individualismo, per il professore di Grenoble, è il desiderio di rompere con la tradizione e il passato e di guardare verso il futuro e il proprio piacere. Ne *L'era del*

vuoto (1995), egli analizza la società postmoderna, caratterizzata dai *valori dell'edonismo*, dall'*indifferenza di massa*, dalla sensazione di ripetizione continua e di ristagno di ogni relazione vitale (Lipovetsky, 1995).

La lucida analisi di Lipovetsky mette in risalto la lacunosità della cultura postmoderna rispetto a questioni che richiamano la multiforme ricchezza di un'identità umana, adeguatamente considerata dalla tradizione filosofica e pedagogica occidentale, ma non altrettanto contemplata nell'*effimera, superficiale e frammentaria* post-modernità. Partendo dalla riflessione del filosofo francese, non è difficile estendere al piano educativo ed esistenziale il discorso sui *gap* della cultura contemporanea. In un tempo dominato da *edonismo, indifferenza, individualismo, iper-individualismo, superficialità e frammentarietà*, diventa sempre più difficile per l'uomo contemporaneo, distinguere tra *necessità e contingenza*, tra *utilità e inutilità*, tra *giustizia e ingiustizia* e, per estensione, tra *bene e male*, senza ricorrere a modelli culturali teoreticamente ed eticamente fondati, presenti nel passato della storia del genere umano. Riguardo, poi, al problema tipicamente umano della possibilità di *errore nella conoscenza*, che può avere rilevanti ripercussioni sul piano etico individuale e comunitario e che, di fatto, in epoche dominate da una profonda crisi culturale, sociale e politica come quella attuale, può acuire il senso generale di *confusione e disorientamento* di individui e collettività, riteniamo si debba adeguatamente iniziare a discutere in ambito pedagogico, per individuare nuovi e più "sicuri" sentieri in cui *teoresi e prassi* educativa possano finalmente incontrarsi per dialogare e avviare un nuovo possibile umanesimo.

Anche il sociologo e filosofo francese Edgar Morin, recentemente in *Insegnare a vivere* (2015), ultimo saggio di una trilogia dedicata all'educazione, afferma la necessità di confrontarsi con la *possibilità dell'errore della conoscenza* e pone ciò come concetto-cardine per realizzare una vera educazione, che non sia solo sovrapposizione di conoscenze ma *sviluppo sistemico* di quelle attitudini, propriamente umane, indispensabili per una *vita buona*, vissuta in armonia con se stessi, con gli altri e con il cosmo (Morin, 2015).

Nel primo capitolo del saggio Morin afferma l'improrogabile necessità di ristabilire un nuovo equilibrio

tra *teoresi* e prassi nell'educazione, per superare la parcellizzazione dei saperi e recuperare, così, un approccio unitario e completo con tutte le produzioni socio-culturali dell'uomo, che renda finalmente possibile una nuova comprensione dell'umana natura, su cui sia possibile modellare la progettazione didattica. Per realizzare ciò, il filosofo afferma l'urgenza di superare l'antica barriera che l'uomo ha costruito fra *cultura umanistica* e *saperi tecnoscientifici* e chiarisce che «non si tratta di una questione accademica, o di conflitto tra differenti facoltà, perché in gioco vi è l'urgenza di una nuova comprensione che ricollochi l'uomo nella natura» (Morin, 2015, p. 12).

Il discorso moriniano sollecita a riflettere su un'altra barriera culturale, ancora molto presente e che è difficile da smantellare: il *pregiudizio anti-metafisico* del *neo-empirismo* edel *neo-positivismo*, il quale impedisce di avviare una ricerca pedagogica libera, multidisciplinare, inclusiva e aperta al confronto, con l'integrale produzione culturale dell'uomo, per individuare ciò che *ontologicamente* sia più "conforme" e "conveniente", sul piano educativo, alla natura umana.

L'invito di Edgar Morin a operare una vera *metamorfosi* dell'educazione per superare le attuali derive culturali e sociali e per recuperare la missione originaria dell'educazione, che altro non è se non *insegnare a vivere* una vita umanamente ed eticamente edificante, indirizza la nostra ricerca verso l'individuazione e il riconoscimento di una nuova *sapienza dell'educazione*. Tale riconoscimento, date le particolari contingenze e i pregiudizi storico-culturali ancora presenti nella post-modernità, non può di certo provenire, se non in minima parte, dall'attuale frammentaria e a volte troppo parcellizzata produzione culturale che indaga il "senso" dell'educazione, ma dovrà invece saper attingere all'immenso patrimonio filosofico e religioso della tradizione occidentale, per cogliere ciò che possa essere considerato, sempre più diffusamente, *attuale e pertinente* per il successo formativo e la felicità delle giovani generazioni.

L'anelito verso una nuova *sapienza dell'educazione* muove, dunque, dall'intento di ricomporre l'attuale frattura tra *sapere e vita*, tra *conoscenza ed esistenza*, che rende a volte incompleti e inefficaci, gli sforzi educativi di insegnanti e genitori, primariamente impegnati nella difficile opera educativa. Esso, inoltre, riceve stimoli e un particolare impulso di vitalità sia dalla consapevolezza

dell'esistenza di una vasta cultura umanistica plurimillennaria adatta a destare il *potenziale di perfettibilità umana*, orientandolo verso alte mete di umanità, sia dalla ripresa dell'interesse che recentemente si è avuta in ambito filosofico e pedagogico intorno a questi temi (MacIntyre, 1981; Mortari, 2015).

I nuovi apporti del neo-aristotelismo anglo americano, il cui massimo esponente è il filosofo scozzese Alasdair MacIntyre e la stessa pedagogia italiana contemporanea, in alcuni suoi importanti esponenti, come Giuseppe Elia, Antonio Bellingreri e Luigina Mortari, convergono nell'indicare l'improrogabile necessità di una *sapienza dell'educazione* che passi attraverso una nuova fondazione pedagogica, ispirata alla tradizione filosofica e religiosa occidentale (MacIntyre, 1981; Mortari, 2015; Elia, 2014; Bellingreri, 2014).

“Sapientia”: tra etimologia e narrazione religiosa

La parola “sapientia”¹ deriva dal verbo latino “sàpere”, che significa “avere o sentire sapore”. Il termine non vuol dire propriamente “sapere” e non si riferisce, quindi, solo alla “scienza” o “intelligenza” di un individuo e alle sue *performance* cognitive, ma allude piuttosto alla capacità di “gustare” le cose, di “com-prenderle”, cioè “per ciò che sono” e non “per ciò che appaiono”.

Una semantica complessa, quella della parola “sapienza”, che nella radice “sap” richiama una particolare “condizione di perfezione intellettuale ed esistenziale”, un “connubio profondo tra *teoresi* e *prassi*”, “un acume dell'intelletto che investe e trascina l'esistenza, finché non abbia *senso* e *sapore*”. Il significato etimologico della radice *sap* impone, però, che quel *senso* non sia riconducibile all'utile, né il *sapore* al mero piacere o a un' indefinibile emotività.

La sapienza, quale esito di un complicato processo conoscitivo che muove dalla ricerca autentica del *vero* e del *bene*, coinvolge in tale ricerca l'intera persona con tutte le sue facoltà. La “sapienza” coniuga intelletto ed esistenza, dottrina e virtù, una grande conoscenza congiunta a un agire conforme al grado di conoscenza posseduto. Tale descrizione, che richiama l'universalismo del mondo antico e la concezione ebraica e cristiana delle *virtù morali* e dell'*essenza divina*, ci pone immediatamente

in una prospettiva meta-empirica, storiograficamente fondata e pertinente.

La storia plurimillennaria della tradizione filosofica occidentale e quella bimillennaria del cristianesimo e del pensiero biblico attestano che esiste un nesso inscindibile tra *esistenza* e *sapienza* e, in particolare, tra esistenza umana e ricerca della sapienza. Sembra, infatti, che l'uomo sia ontologicamente un “animale metafisico”², oltre che un “animale naturale”, differente dalle altre specie animali proprio per il “senso” o la “direzione” che egli è in grado di conferire alla propria esistenza, per via di una differenza anatomica neocorticale, con una relativa facoltà raziocinante, guadagnate nel corso di un imprevedibile salto evolutivo.

Per parlare di sapienza e, in particolare, del binomio *esistenza/sapienza*, che nella contemporaneità sembra aver perso la propria rilevanza gnoseologica e fenomenologica, a causa della prevalenza di un'attitudine che tende a favorire l'“efficacia” e la “verifica” delle conoscenze, abbiamo scelto di analizzare un brano scritturale dell'Antico Testamento, tratto dal primo Libro dei Re. Il brano narra un episodio molto interessante della vita del re Salomone: la visita della regina africana.

Un giorno la regina etiope di Saba, udita la fama di sapienza del re Salomone, si recò da lui per metterlo alla prova con enigmi. Ella giunse a Gerusalemme con un sontuoso corteo, fatto di un gran numero di servi e cammelli carichi di aromi, oro e pietre preziose. La regina si presentò davanti al re e gli aprì il proprio cuore, ponendogli intricati interrogativi e presentandogli delicate questioni inerenti alla propria vita interiore e al difficile compito di regina. I due parlarono a lungo e Salomone le chiarì ogni dubbio al punto che, nel racconto l'autore sacro riferisce che «non ci fu parola tanto nascosta al re che egli non potesse spiegarle»³. Più avanti si legge anche che:

La regina di Saba, quando ebbe ammirato tutta la saggezza di Salomone, il palazzo che egli aveva costruito, i cibi della sua tavola, gli alloggi dei suoi dignitari, l'attività dei suoi ministri, le loro divise, i suoi coppieri e gli olocausti che egli offriva nel tempio del Signore, rimase senza fiato. Allora disse al re: “Era vero, dunque, quanto avevo sentito nel mio paese sul tuo conto e sulla tua saggezza! Io non avevo voluto credere a quanto si diceva, finché non sono giunta qui e i miei occhi non hanno visto; ebbene non me n'era stata riferita neppure una metà! Quanto alla saggezza e alla prosperità,

superi la fama che io ne ho udita. Beati i tuoi uomini, beati [...] i tuoi ministri che stanno sempre davanti a te e ascoltano la tua saggezza!”⁴.

Appare sorprendente il fatto che a destare un così vivo interesse nel cuore della regina di Saba, non fosse stata la ricchezza, la sovrabbondanza dei beni posseduti, o il prestigio della corte regia del re Salomone, quanto piuttosto la *fama di sapienza*, le doti di buon governo e l’esercizio della giustizia. Proprio per conoscere un così grande re, la regina etiope progettò e realizzò un viaggio difficile attraverso il deserto, con un enorme dispendio di energie e risorse. Un simile impegno trovava una buona giustificazione nel desiderio di *sapienza* della regina: da qualche tempo ella cercava un criterio razionalmente e umanamente fondato per il discernimento tra *bene* e *male* e tra *verità* e *menzogna*. Alla conoscenza della *verità* nulla poteva essere anteposto. La consapevolezza del proprio ruolo di donna-regina, non certo agevole in un tempo in cui la dignità femminile era messa fortemente in discussione da una diffusa mentalità maschilista e socialmente discriminatoria, sovente presentava dinanzi alla sua coscienza incertezze e dubbi difficilmente superabili. Se essere regina e guadagnare consensi a forza d’inganni, sotterfugi, favoritismi o regalie, sembrava abbastanza semplice da realizzare, molto più complicato appariva l’essere una “buona regina”, ossia una regina “giusta” e “saggia”, dedita al *servizio* e alla *cura* del popolo. Proprio l’esercizio della *giustizia* e la salvaguardia del *bene comune*, in particolari situazioni di governo, quando anche le leggi positive dello stato o le tradizioni storiche di un popolo apparivano insufficienti e contraddittorie, diveniva occasione di profondo tormento per il suo animo.

Anche Salomone, negli anni della giovinezza, aveva vissuto il medesimo sentimento d’incertezza e d’inadeguatezza rispetto al proprio ruolo e per non cedere alle lusinghe del potere o alla concupiscenza dei beni che avrebbero potuto condurre la sua giovane e inesperta coscienza verso la corruzione, aveva scelto di nulla anteporre, nel suo governo, alla ricerca della verità, della giustizia e del bene comune. La fede religiosa, viva e palpitante aveva radicato in lui un proposito tanto alto quanto difficile e aveva impedito che la sua volontà si indebolisse dinanzi alle difficoltà inevitabili del quotidiano.

Di particolare suggestività è la preghiera che, nel segreto della propria coscienza, il re Salomone rivolse a Dio prima di ascendere al trono. Essa appare una testimonianza efficace della sua rettitudine d’intenzione e un’attestazione della presa di coscienza da parte dell’uomo che, in merito alla conoscenza e particolarmente in merito alla conoscenza dell’*essenziale*, esistono un’infinità di cose che sovrastano la ragione umana. Di fronte a una simile consapevolezza, l’atteggiamento propriamente adatto all’umano non può consistere nella rinuncia a ogni pretesa conoscitiva da parte della ragione riguardo a ontologia e axiologia umane, quanto piuttosto nell’oggettiva considerazione dei limiti conoscitivi della ragione che impongono l’adozione di un paradigma interpretativo multidisciplinare e *indiziario*, capace cioè di procedere attraverso un’*ermeneutica dell’indizio* che non può mai dirsi definitivamente conclusa.

Dio dei padri e Signore di misericordia, che tutto hai creato con la tua parola, che con la tua sapienza hai formato l’uomo [...] dammi la sapienza, che siede in trono accanto a te e non mi escludere dal numero dei tuoi figli, perché io sono tuo servo e figlio della tua ancella, uomo debole e di vita breve, incapace di comprendere la giustizia e le leggi. Se anche uno fosse il più perfetto tra gli uomini, mancandogli la tua sapienza, sarebbe stimato un nulla [...]. Concedi al tuo servo un cuore docile che sappia rendere giustizia al tuo popolo e sappia distinguere il bene dal male⁵.

Il racconto si conclude con l’esaudimento del desiderio di Salomone: egli riuscì davvero a diventare un re saggio ed equilibrato. La ricerca dell’*essenziale* procurò al re⁶ non solo una conoscenza intellettuale notevolmente superiore a quella di tanti altri uomini di cultura e di scienza dei suoi tempi, ma tale conoscenza fu anche imperniata del *gusto* ineffabile della *verità* e del *bene*, che è molto più difficilmente esperibile da parte dell’uomo.

Il disvelamento del mistero dell’esistenza nella “sophía greca” e nella “sapientia ebraica” testamentaria

Il desiderio di conoscenza, manifestato da Salomone nella narrazione vetero testamentaria, può essere considerato un’attestazione plurimillennaria dell’intramontabile bisogno dell’uomo di trovare un “senso” e un “perché” alla propria

esistenza, a ogni suo istante, ai suoi momenti salienti e decisivi, così come agli attimi più comuni e apparentemente irrilevanti. Gli interrogativi posti nel libro dei Re, così come quelli nel libro del Siracide, sono interrogativi umani *universali* ai quali fa eco tutta la letteratura biblica sapienziale, che ha riflettuto parimenti sull'umano, sul senso della nascita, della morte e sulla fragilità esistenziale dell'uomo, pervenendo all'individuazione di un livello comune di esperienza umana. Si tratta di domande *fondamentali* e *originarie* di grande attualità, che accomunano gli uomini di ogni longitudine, latitudine e di ogni epoca storica, in una ricerca mai definitivamente conclusa, eppure parimenti necessaria per imprimere "direzione" e "senso" all'agire individuale e comunitario.

Esse appaiono particolarmente utili, non solo in vista dell'affinamento delle facoltà meta-cognitive nell'individuo contemporaneo e, in particolare, nei soggetti della formazione, assillati a *vivere vite* ormai *di corsa*, immerse in un presente senza memoria storica e senza legami con il futuro, *frammentato* e *puntillistico*, che fa perdere il "senso" dell'esistenza e dell'agire (Bauman, 2008); ma anche in vista di una nuova fondazione pedagogica da cui potrebbero derivare precise scelte didattiche orientate verso una nuova *paideia delle virtù* umane fondamentali.

La riflessione intorno al racconto sulla "sapienza ebraica" testamentaria ci consente di cogliere un aspetto essenziale che spesso sfugge all'attuale sguardo pedagogico. Sembra che esista un *nesso* inscindibile tra *esistenza*, *fede* e *formazione dell'umano*, uno speciale legame *antico* e *profondo* che nei tempi più recenti è stato *misconosciuto* e che andrebbe forse *riscoperto* (Bellingreri, 2014, pp. 16-17) dalla civiltà occidentale, per tentare di superare i *gap* dell'educazione contemporanea e le attuali *derive* sociali. La narrazione religiosa, in modo del tutto indipendente rispetto alla speculazione filosofico-razionale, attraverso la rivelazione 'storica' vetero e neo testamentaria, è rivolta alla conoscenza dell'uomo e dell'esistenza.

Il sapere religioso cristiano, con il suo deposito plurimillenario di conoscenze concernenti la "sapienza" può essere considerato un interessante punto di riferimento per la ricerca pedagogica di una nuova *sapienza dell'educazione*.

Del resto, come ha affermato nel 1936 in una sua celebre opera giovanile, il filosofo esistenzialista Albert Camus, per introdurre un dilemma inquietante che siamo ben lungi dall'aver sciolto: «Si può, lungi dall'universo religioso e dai suoi valori assoluti, trovare una regola di condotta?» (Camus, 1936). La regola di condotta cui faceva riferimento Camus era evidentemente una regola "stabile" e non "transeunta", come quelle verso le quali spesso l'agire didattico è costretto a declinare. Essa, inevitabilmente, pone interrogativi di natura *ontologica* e *axiologica* che superano i confini delle scienze esatte.

L'interesse per l'uomo e l'esistenza, oltre ad essere presente nella cultura cristiana, è stato oggetto di speculazione razionale da parte della tradizione filosofica occidentale, sin dalle sue origini e, in modo particolare, nella "sophía greca".

Secondo Aristotele il termine "filosofia", dal greco "philosophía", ossia, "amore della sapienza", sarebbe stato introdotto per la prima volta da Talete (VII-VI secolo a.C.), indicato come primo esponente di una nuova forma culturale, legata ad un'attività razionale e volta alla conoscenza. Altre testimonianze riferiscono che fu in realtà Pitagora (VI-V secolo a.C.) ad usare per primo il termine "filosofia" per indicare una ricerca razionale e disinteressata del sapere.

Attualmente la maggior parte degli studiosi è orientata verso l'idea che l'uso del termine non risalga ai presocratici del VII e VI secolo a.C., ma piuttosto all'epoca di Pericle, V secolo a.C., periodo della democrazia e dei sofisti, in cui si affermò la supremazia intellettuale di Atene (Abbagnano, Fornero, 1991). Mentre i sofisti nel V secolo a.C. intesero la filosofia come *paideia* e, in particolare, come *educazione alla retorica* da impartire ai giovani che ambivano all'impegno politico, i filosofi naturalisti del VI secolo a.C. cercarono attraverso la filosofia, intesa come un'indagine di tipo razionale, di individuare l'*Arché* del mondo, ossia il *principio costitutivo*, l'essenza della realtà.

Socrate che, quasi certamente in un primo periodo della sua vita, seguì con interesse le ricerche degli ultimi naturalisti e, in modo particolare, di quelli della scuola di Anassagora, intese la filosofia come *ricerca e dialogo sui problemi dell'uomo*. La conoscenza razionale dell'uomo era per lui finalizzata ad un progressivo auto-disvelamento che consentisse di rintracciare il significato profondo del

suo essere-uomo. L'assunzione del motto dell'oracolo delfico *Conosci te stesso*, esprime la motivazione ultima del suo filosofare e la missione stessa del filosofo. La filosofia socratica ha assunto i caratteri di un dialogo interpersonale in cui «ognuno con-filosofando con il prossimo, affronta e discute le questioni relative alla propria umanità. E, in questo colloquio incessante, in questa ricerca senza fine, Socrate ha posto il valore stesso dell'esistenza, convinto, come si dice nella platonica *Apologia di Socrate*, che «una vita senza esame non è degna di essere vissuta» (38)» (Abbagnano, Fornero, 1991, p. 97).

Platone utilizzò il termine *philo-sophía* sia come sinonimo di *paideia*, intesa come educazione in senso generale finalizzata alla formazione umana completa di chi ambiva alla carriera politica, sia come *indagine razionale* volta alla conoscenza dell'*intelligibile* e del mondo metafisico. Una delle principali conquiste della storiografia novecentesca è stata la messa in luce dell'interesse politico che sta alla base del pensiero platonico. Ciò ha consentito di cogliere la dimensione politico-educativa che sta alla base della sua «*sophia*» e che certamente affianca la tradizionale immagine di un Platone quale *filosofo metafisico*, o *pensatore religioso*. In realtà i due aspetti, quello teoretico, che ne fa un *pensatore metafisico* e quello pratico che ne fa, invece, un *educatore*, sono stati complementari nella sua speculazione filosofica.

Platone fu una mente poliedrica e universale che spaziò dalla gnoseologia alla metafisica, dalla religione all'etica, dalla pedagogia alla matematica. Di particolare interesse, per la sensibilità pedagogica contemporanea, è la finalità essenziale del suo impegno speculativo di una vita. Egli «nella Lettera VII proclama che la *passione* di tutta la sua vita e la motivazione chiave che lo ha spinto a filosofare, è stata la ricerca di una comunità in cui l'uomo potesse vivere in pace e giustizia con i suoi simili» (Abbagnano, Fornero, 1991, p. 119).

La sua ricerca dell'essenziale, l'*umiltà* e l'incessante impegno pedagogico e politico ne fanno ancora un punto di riferimento per la formazione umana delle giovani generazioni.

L'improrogabile necessità per la pedagogia di una nuova ricerca dell'essenziale

Il discorso relativo alla sapiente ricerca dell'*essenziale* può risultare particolarmente fruttuoso se declinato in ambito pedagogico, in un'epoca, quella attuale, che è stata definita *del vuoto e delle passioni tristi* e che induce a riflettere sulla pertinenza di *mezzi e fini* dell'educazione.

In *L'epoca delle passioni tristi* (2013), Miguel Benasayag e Gérard Schmit denunciano i sintomi di un malessere generale che permea la società e che si manifesta nel crescente numero di giovani che accusano forme di disagio psicologico. Un fenomeno, questo, che induce a interrogarsi sui *valori effimeri* della società, sulla crisi della cultura occidentale, ormai fondata sulla promessa del futuro come redenzione laica e, in particolare, sulla superficialità dell'educazione. A tal riguardo, i due autori osservano come il sapere pedagogico non tenga conto della crisi socio-etico-affettiva in atto e come la pratica educativa si ostini a educare i giovani come se la crisi non ci fosse, senza, cioè, indicare loro l'essenziale ad una vita serena, con una chiara progettualità esistenziale (Benasayag, Schmit, 2013).

Non è un caso che le ultime due indagini dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia «agli inizi del nuovo secolo», rivelino un'inquietudine profonda e uno smarrimento accentuato da parte delle giovani generazioni dinanzi ai profondi cambiamenti socio-culturali ancora in atto, dinanzi al clima d'instabilità generale che si respira e dinanzi alla mancanza di certezze sul piano etico-esistenziale (Buzzi et al., 2002; Buzzi et al., 2007). Tali indagini forniscono una mole di dati interessanti per la ricerca pedagogica e richiamano l'improrogabile necessità di una nuova ricerca dell'*essenziale* in capo educativo⁷.

Tra i tratti essenziali che caratterizzano il profilo dei giovani contemporanei, ci sono la caduta di *modelli di riferimento forti* e una «propensione ad assumere *riferimenti identitari flessibili*, unita alla certezza che non essendoci più qualità che non siano transeunte, la nostra fisionomia si frammenti piuttosto in mille anime mortali» (Bellingreri, 2014). Altri caratteri utili per definire il profilo identitario delle giovani generazioni sono: un marcato *individualismo*, il *narcisismo*, l'*aggressività* a volte spropositata e sproporzionata, la *difesa parossistica della libertà personale*, una *debolezza emotiva e affettiva*

senza precedenti storici, la *perdita del Super-io* e la *defuturizzazione*, l'incapacità, cioè, di auto-progettazione esistenziale. Ai caratteri appena elencati, si affianca una fiducia pressoché incondizionata nelle possibilità personali, salvo esperienze contrarie che gettano subitamente molti giovani in uno stato di profonda prostrazione e un ambiguo e pericoloso sbilanciamento sulla dimensione del presente. Difficilmente i giovani sono disposti a fare scelte esistenziali definitive, ma preferiscono rimanere accomodati su posizioni reversibili e, comunque "ri-negoziabili", e non sempre a causa di un lavoro precario.

Anche la Terza indagine sociodemografica sulla giovinezza condotta dal Comitato permanente dell'Osservatorio Generazionale dell'Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari, pubblicata nel 2015, rivela una situazione giovanile alquanto preoccupante sul piano etico-sociale. Il target di riferimento della ricerca sociologica è rappresentato dagli studenti degli ultimi anni del Secondo Ciclo d'Istruzione di alcune scuole pugliesi. Lo studio condotto mostra che, se la maggiore preoccupazione sembra derivare dai dati concernenti i comportamenti a rischio legati all'uso e all'abuso di alcool e droghe leggere, anche i nuovi pericoli derivanti da un uso improprio e poco consapevole della Rete, il Cyber bullismo e le amicizie virtuali sono da prendere in seria considerazione per via della minaccia che possono rappresentare per le giovani generazioni, a causa della pervasività e capillarità con cui si vanno sempre più diffondendo (Da Molin, 2015).

Un altro fenomeno che da alcuni anni affligge oltre che le vittime e le loro famiglie, anche la coscienza di chi ha responsabilità educative, è il Cyber bullismo, ossia l'utilizzo dei social-media e di mezzi tecnologici per diffondere *atti vessatori* e *intimidazioni* reiterate nei confronti di una persona. La fotografia dei vari aspetti del bullismo in Italia secondo un rapporto dell'ISTAT del 2015 rivela che gli atti di bullismo in Italia, come per ogni altra parte del mondo, nonostante la battaglia culturale che attraverso internet da alcuni anni ormai invano si conduce, sono purtroppo all'ordine del giorno (Figura 1). Nel rapporto dell'ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica) intitolato *Il bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi* si descrive la situazione italiana in merito a tale fenomeno e si propone una definizione del

bullismo come l'espressione del perpetuarsi delle prepotenze da parte di bambini e ragazzi nei confronti dei loro coetanei (ISTAT, 2015).

Il fenomeno del bullismo si basa su tre principi: l'*intenzionalità*, la persistenza nel tempo delle offese e l'*asimmetria* nella relazione. Secondo l'indagine dell'ISTAT il *bullismo in Italia* è maggiormente presente al Nord anche se diffuso su tutto il territorio nazionale, con percentuali di differenza risibili. I ragazzi della fascia di età che va dagli undici ai tredici anni (il 22,5% del campione considerato) sono più colpiti rispetto ai giovani fra i quattordici e i diciassette anni (il 17,9% del campione). Le donne (20,9%) sono più esposte al bullismo e, quindi a comportamenti offensivi, violenti o comunque non rispettosi, degli uomini (18,8%). I liceali (19,4%) sono i più interessati dal bullismo, rispetto agli studenti di istituti professionali (18,1%) o di istituti tecnici (16%).

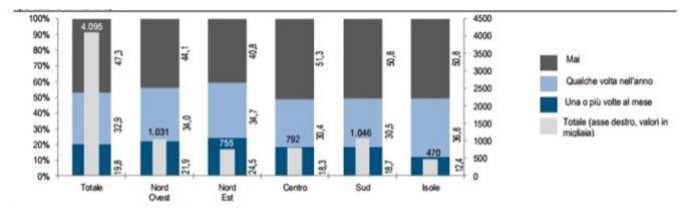


Figura 1: Ragazzi e adolescenti di 11-17 anni per frequenza in cui hanno subito comportamenti offensivi nel corso degli ultimi 12 mesi, per ripartizione territoriale. Anno 2014 (per 100 ragazzi e adolescenti di 11-17 anni della stessa ripartizione territoriale).

Rispetto alla scelta delle strategie per la difesa, il denominatore comune è la confidenza, e quindi lo sfogo con qualcuno. Il 69,9% delle ragazze e il 60,4% dei ragazzi trovano utile rivolgersi ai propri genitori, mentre il 41% (44,8% delle ragazze e 37,4% dei ragazzi) ritiene opportuno attivarsi con gli insegnanti. Alcuni, poi pensano sia meglio parlare con fratelli, sorelle o amici.

L'importanza dell'analisi presentata consiste nello stimolare l'interesse collettivo su un tema che è sempre più in crescita nei "numeri" e nella 'qualità' degli atti e che pone indifferibili interrogativi ai soggetti della formazione. Come mai, proprio gli studenti liceali (19,4%) sono i più interessati dal fenomeno del bullismo, rispetto agli studenti di istituti professionali (18,1%) o degli istituti tecnici (16%)? Non sono, infatti, proprio gli studenti liceali, i destinatari dei programmi ministeriali d'istruzione più

ricercati dal punto di vista di un'auspicata eccellenza culturale che ponga l'Italia al passo con gli altri paesi della Comunità Europea?

Come mai, nonostante i complicati e stringenti strumenti di valutazione e misurazione di conoscenze e competenze che gli attuali insegnanti ormai possiedono e utilizzano diffusamente, i ragazzi della fascia di età che va dagli undici ai tredici anni (il 22,5% del campione considerato) sono ancora così fortemente esposti al bullismo e, quindi a comportamenti offensivi, violenti o comunque non rispettosi dell'identità umana di ciascuno?

Che cosa imparano i nostri ragazzi quando sono a scuola? Esiste un divario tra *teoresi* e *prassi* educativa? E che dire della dicotomia tra *forma* e *contenuto* dell'educazione? Che tipo di relazioni interpersonali, simmetricamente e asimmetricamente, s'intessono in famiglia e a scuola? Quali relazioni s'intessono negli ambienti educativi informali: in parrocchia, nelle associazioni sportive o musicali? Che idea di *persona* è attualmente veicolata dalla cultura contemporanea, dai mass media e dai nuovi mezzi della *Digital Mobility*? Esistono ancora valori fondanti sempre più ampiamente condivisibili, in società multi-etniche e multi-culturali, su cui è possibile edificare la meravigliosa e fragile esistenza umana? E qualcuno spiega ai nostri giovani che l'*inclusione* non è un nuovo inglesismo di cui forgiarsi, come nel caso della parola *selfie*⁸, o l'ultima moda dei social network, ma la *reale e concreta* accettazione e accoglienza di ogni individuo nella sua unicità e irripetibilità? Qualcuno spiega ai giovani che l'*inclusione*, a volte, costa molta fatica, soprattutto quando a essere in gioco è la nostra libertà personale? E a quali esempi d'*inclusione*, *solidarietà*, *condivisione*, *perdono* assistono quotidianamente i nostri giovani, a causa di un'ambigua testimonianza da parte degli adulti significativi?

È forse giunto il momento, per la pedagogia contemporanea, di intraprendere una schietta e fruttuosa auto-critica che, approfondita comunitariamente e portata alle estreme conseguenze, avrebbe forse forza sufficiente per innescare un'inattesa inversione di marcia, atta a promuovere una vera e propria *metamorfosi* di pensiero e educazione e ad avviare una nuova umanizzazione del genere umano (Becker, 2010).

Epifenomeno e necessità in educazione: verso una possibile tassonomia

L'analisi di alcuni fenomeni sociali che si vanno sempre più diffondendo nella post-modernità consente di parlare di educazione da una prospettiva critica non criptata dalle banali stereotipie della cultura contemporanea e oggettiva, lontana, altresì, da *astratte* e *idilliache* teorie sul mondo dell'infanzia e dell'adolescenza. Essa ci consegna tutta la *densità* dell'esistenza concreta e, per una sorta di stereoscopia, dona allo sguardo la capacità di liberarsi da tutto ciò che è accessorio, contingente, frammentario ed epifenomenico, per cogliere ciò che, invece, è necessario, essenziale, utile e persino doveroso.

E' proprio l'equanime, disinteressata riflessione intorno ad alcuni accadimenti che richiamano una pavida e disillusa coscienza educativa, a mettere in luce l'esistenza di *bisogni educativi primari*, inviolabili, innegabili, che non possono più essere scansati, evitati o intenzionalmente dimenticati dalla pedagogia contemporanea, in nome di una fantasiosa e arbitraria ricerca dell'epifenomeno.

In *Verità, bellezza e bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo* (2011), Howard Gardner approfondisce alcuni aspetti lacunosi dell'educazione contemporanea e, in un'epoca in cui il progresso tecnologico e un diffuso atteggiamento scettico nei confronti della natura umana hanno profondamente scosso la visione morale dell'uomo, propone audacemente l'educazione alla *verità, bellezza e bontà* come possibile via d'uscita dall'*impasse*. A supporto della proposta filosofico-pedagogica l'autore indica il patrimonio culturale della filosofia occidentale. Fin dall'antichità, egli osserva, filosofi, teologi e artisti hanno tentato di descrivere e classificare le virtù che definiscono la civiltà; verità, bellezza e bontà sono state e saranno le pietre angolari della società (Gardner, 2011).

Tali virtù che Gardner propone per la contemporaneità interpretano implicite urgenze tipicamente postmoderne, come l'educazione a una vita retta, l'educazione al bene, alla ricerca della verità, alla sofferenza, alla bellezza, al rispetto reciproco, al sacrificio, alla giustizia, alla pace, al perdono, all'uso responsabile dei beni e dei media e alla convivialità tra popoli, senza le quali non è possibile né lo sviluppo del potenziale di perfettibilità umana, né il progresso sociale dei popoli.

Anche i comportamenti a-sociali, aggressivi, a rischio di devianza o apertamente devianti di molti adolescenti e giovani contemporanei, possono essere interpretati alla luce del paradigma pedagogico che denuncia le lacune dell'educazione socio-etico-affettiva, e che propone una nuova *paideia* delle virtù ispirata alla tradizione filosofica e religiosa occidentale. Aggressività, superficialità, difesa parossistica della libertà possono essere considerate l'espressione più autentica e innegabile di un profondo *disagio*, legato soprattutto all'incapacità dei contesti educativi scolastici e familiari di rispondere ai quesiti di fondo, quelli di natura ontologica e metafisica, che richiamano dimensioni meta-empiriche, implicitamente implicate nelle dinamiche esistenziali ed educative di ciascun individuo.

Tuttavia, recentemente, a fronte di un declino e di una stasi culturale che ancora impediscono l'avvio di un nuovo umanesimo, da più parti si colgono alcuni segnali di cambiamento. Sempre più spesso accade che i *bisogni educativi primari*, quelli necessari e inespressi dell'umano, timidamente, inizino a fare capolino dagli invisibili ricettacoli della coscienza intenzionale, tra le "minutaglie" del quotidiano (Doderer, 1956).

Le inconfessate istanze dell'anima umana, talvolta, inaspettatamente, emergono dal buio di un'inquietata coscienza che nonostante tutto è ancora viva e palpitante. Esse, coraggiosamente, si spingono oltre la pesante coltre del silenzio e si dirigono verso le barriere dei freddi muri anti-metafisici che l'uomo ha eretto nell'illusione di poter liberare se stesso da ogni forma di menzogna e pregiudizio.

Le domande essenziali dell'umano e dell'educativo timorosamente iniziano a farsi strada, nonostante l'impeto straripante del nichilismo e relativismo postmoderno impedisca all'uomo di riflettere liberamente e profondamente su se stesso e sulla propria esistenza e di porsi domande essenziali, che appaiono anacronistiche e sconvenienti al fosco e ambiguo pudore di una società diffidente e insoddisfatta che ancora si arrampica sui vetri scivolosi del positivismo ed empirismo analitico (Doderer, 1956).

Sono le domande "ingenua" e "veritiere" che promano dalla bocca dei bambini – "Perché mamma? Perché maestra? – di fronte ad umani accadimenti che urtano la loro intelligenza, capace di andare agevolmente alla *verità*

(ma anche alla menzogna se sono mal guidati dagli adulti) e il loro desiderio di bene e di felicità. Esse imprudentemente squarciano il silenzio del deserto della libertà assoluta, dove tutto ha diritto di esistenza e cittadinanza, fuorché le insopprimibili e quanto mai attuali domande metafisiche che mettono a rischio la difesa parossistica della libertà individuale, idolatrata alla stregua di divinità greche.

La voce dei bambini prevale ancora, nonostante tutto, nel silenzioso deserto di una libertà umana, artificiosamente ingrandita, per legittimare qualsiasi capriccio o pretesa umana. La voce dei bambini si ode ancora nello spazio indefinito di una libertà artefatta che proietta qua e là, con minacciose e mostruose sembianze, le forme etiche ed estetiche del nulla. La voce silenziosa e soave dei bambini ricorda ai responsabili dell'educazione la necessità di continuare a ricercare incessantemente forme alternative di umanità, più conformi alle profonde aspirazioni di ognuno.

Metafisica e pedagogia: un binomio non solo possibile ma conveniente

Per dare risposta alle emergenze educative contemporanee che, come si è avuto modo di argomentare, appaiono sempre più urgenti e rilevanti, è necessario in primo luogo interrogarsi circa contiguità e corrispondenza tra *fini* e *mezzi* dell'educazione. Qual è il *fine* essenziale dell'educazione contemporanea? Nell'ipotesi in cui il fine essenziale dell'educazione fosse l'istruzione e la padronanza delle conoscenze, cose da alcuni ricercate come uniche finalità della formazione scolastica, allora sarebbe possibile affermare, con un certo grado di attendibilità che, considerati gli esiti della valutazione generale delle competenze nella scuola italiana, i *mezzi* utilizzati sembrerebbero abbastanza conformi o, almeno contigui, al *fine* essenziale dell'educazione.

Tuttavia, se si volesse tentare di rendere ragione dei numerosi *gap* dell'educazione contemporanea, che rinviano a nuove presunte finalità dell'educazione, non adeguatamente considerate dal sapere pedagogico, come *insegnare a vivere* in una società profondamente confusa e disorientata, allora si amplierebbe notevolmente lo scenario riflessivo sull'educazione contemporanea.

Ponendo come fine essenziale e originario dell'educazione, accanto all'*istruzione*, intesa come

acquisizione di conoscenze, disciplina, per disciplina, l'*educazione* stessa, intesa come progressiva acquisizione di posture socio-etico-affettive da implementare nella vita concreta di ciascuno, si aprono orizzonti investigativi inediti. Anche gli attuali programmi ministeriali, di fronte all'ipotesi pedagogica di una revisione e ampliamento del ventaglio delle finalità educative, avrebbero bisogno di aggiornamenti pertinenti alle finalità da perseguire.

La domanda ontologica sull'uomo e sulla sua identità diventerebbe ineludibile per porre in relazione *fini e mezzi* dell'educazione. Ci sarebbe, infatti, da chiedersi: chi è l'uomo? Quali sono le sue facoltà? Esiste un *potenziale di perfettibilità* non ancora adeguatamente considerato dal sapere pedagogico? Quali mezzi è necessario utilizzare per favorire lo sviluppo integrale di tale potenziale?

Il filosofo aristotelico e tomista angloamericano, Alasdair MacIntyre, da alcuni anni ha denunciato l'inconsistenza contemporanea del discorso etico e di una *literacy* socio-etico-affettiva da implementare in ambito pedagogico oltre che filosofico e ha proposto un nuovo modello di umanità ispirato al mondo classico e alla tradizione filosofica e religiosa occidentale. Nell'opera intitolata *Dopo la virtù* (1981) ha portato un contributo decisivo al dibattito sull'etica nella filosofia di fine Novecento. Egli, superando contrattualismo e utilitarismo, ha prospettato la possibilità di una nuova fondazione etica per la filosofia contemporanea, con importanti ripercussioni in ambito pedagogico: l'*etica delle virtù*. Il suo contributo può essere considerato un punto di riferimento imprescindibile per l'attuale ricerca filosofico-pedagogica di nuove vie di umanizzazione per il terzo millennio (MacIntyre, 1981).

Anche l'interrogativo intorno al tema metafisico, con tutte le ripercussioni su una possibile fondazione etica della pedagogia, ha trovato una risposta interessante nel pensiero di MacIntyre. Il filosofo argomenta come sia indispensabile riabilitare il pensiero metafisico, non solo in vista di una nuova fondazione teoretica della filosofia contemporanea, ma anche e soprattutto per gli importanti sviluppi pedagogici che da essa potrebbero derivare.

Per spiegare ciò egli commenta l'aforisma 335 de *La gaia scienza* di Nietzsche, a proposito di una possibile fondazione ontologica per la nuova *etica dei valori*. A tal proposito MacIntyre osserva che, se da un lato Nietzsche ha, di fatto, smascherato l'illusorietà del progetto illuministico, specialmente kantiano, di fondare la morale

sulla ragione universale e oggettiva, dall'altro è necessario e impellente superare il pensiero nietzschiano. Nietzsche, infatti, avrebbe preso il male per un rimedio. Per superare il nichilismo è necessario ritornare ad Aristotele. Quest'ultimo, con la sua nozione solidaristica e comunitaria di virtù, è considerato il filosofo greco di più grande attualità rispetto alla sensibilità contemporanea. Contro la virtù indebitamente intesa come espressione di individui separati, MacIntyre propone, con Aristotele, la più alta forma di una virtù intesa come *manifestazione di tradizioni collettive* (MacIntyre, 1981).

Metafisica e sapienza dell'educazione

Nel XIX e XX secolo si è continuato a discutere di metafisica anche se in forme nuove rispetto al passato, nonostante le filosofie nichiliste abbiano più volte decretato la "morte" della metafisica. Molti, infatti, hanno sostenuto che la filosofia kantiana, evidenziando i limiti conoscitivi della ragione umana nella *Critica della Ragion Pura* (1781) e nella *Critica della Ragion Pratica* (1788), avesse posto le premesse per il crollo di ogni possibile discorso metafisico che pretendesse di attingere con la ragione umana le realtà meta-empiriche.

Se nel XIX secolo prevalsero le critiche alla metafisica da parte del positivismo, della sinistra hegeliana e del marxismo, non mancarono filosofi attenti alle istanze metafisiche, come nel caso di Kierkegaard. Nel XX secolo il dibattito metafisico si è intensificato e se alcuni, come Nietzsche, hanno decretato "la morte di Dio", altri, come Henry Bergson e Edith Stein, hanno posto la metafisica come fondamento per la comprensione della realtà (nel caso del primo) e come architettura epistemologica della sua filosofia dell'educazione (la seconda).

In realtà l'indagine storiografica rivela che la filosofia teoretica antica e più recente, in alcuni suoi esponenti rappresentativi⁹, non ha mai abbandonato in maniera definitiva la riflessione ontologica sull'uomo e sul senso dell'essere, essendo essa un tema cruciale, mai definitivamente indagato e concluso per la ricerca filosofica, pur essendo molteplici e multi-prospettiche, le recenti produzioni filosofiche declinate sull'ontico.

Attualmente la parola "metafisica" sembra difficilmente accostabile alla riflessione pedagogica, impegnata a rincorrere le sfide della contemporaneità e dei problemi di

natura formale ed emergenziale che gli educatori si trovano ad affrontare, giorno dopo giorno, in particolare la costruzione di indicatori e di strumenti metodologici che permettano di “misurare” e “quantificare” il fenomeno educativo con gli stessi strumenti delle scienze positive.

Nonostante ciò, sempre più collegialmente, si conviene sull’idea dell’impossibilità di accettare una riduzione del fenomeno educativo al computabile, aprendo nuovi e inesplorati sentieri per una ricerca metafisica contigua alla ricerca filosofica. Se, pertanto, come ha affermato la filosofa Edith Stein, «cono-scere struttura, funzioni e leggi di sviluppo del corpo (*Körper*) umano può consentire all’educatore di sapere che cosa può essere utile o dannoso per uno sviluppo conforme alla sua natura» e se «è ugualmente importante [dell’altro] conoscere le leggi ge-

nerali della vita dell’anima umana per tenerne conto nell’opera educativa», l’interrogativo sull’essere in quanto persona e sulla sua fondazione ontologica e axiologica non può che divenire punto di forza e motore di qualsivoglia esperienza educativa e/o teoretica pedagogica. Ancor più oggi in un’epoca che, se da un lato è spesso definita post-metafisica, dall’altro manifesta il cogente bisogno di nuove certezze, ci s’interroga sulla possibilità di proclamare *la fine* in senso assoluto di ogni metafisica, o se piuttosto la metafisica non debba essere considerata un *incipit* a una nuova forma di sapere capace di abbattere l’assolutismo ideologico di un pensiero unico, quello scientifico, e capace, altresì, di inaugurare nuove vie di conoscenza dell’umano spendibili nell’educazione del futuro. *Posteritas iudicet*.

VIVIANA DE ANGELIS
University of Bari

¹ Alcuni etimologi ritengono che la radice *sap* sia da intendere come “aver senno”, “aver giudizio”, “essere istruito” e ancora “essere ammaestrato”, “aver forza”, “aver capacità” (cfr. <http://www.etimo.it/?term=sapere>. Ultima consultazione effettuata: 08/02/2018).

² Cfr. J. Maritain, *Science et sagesse, suivi d’éclaircissement sur la philosophie morale*, Labergerie, Paris 1935.

³ 1 Re 10, 1-10.

⁴ Ibidem.

⁵ 1 Re 3,9.

⁶ Secondo le più recenti fonti archeologiche americane, quella del re Salomone sarebbe tutt’altro che una figura mitologica. Il famoso regnante, come suo padre Davide, sarebbe un personaggio storico realmente esistito, vissuto circa mille anni prima della venuta di Cristo, protagonista non solo di un pezzo importante della storia del mondo ebraico ma, più ampiamente della storia mediorientale. Qualche anno fa il team di scienziati americani ha divulgato la notizia clamorosa della storicità di Davide e Salomone dopo la scoperta di *sei sigilli di argilla* ufficiali con i quali è stato possibile anche datare queste importanti figure (Davide e Salomone) del mondo ebraico e della storia mediorientale che non solo sono vissute, ma che hanno anche governato circa tremila anni fa. La rilevanza archeologica e storiografica di tale scoperta può essere tradotta in un’attestazione documentaria della ricerca da parte dell’uomo, sin dai tempi più antichi, di una conoscenza della *verità* e dell’*essenziale* utili alla vita concreta e conformi alle attese più profonde della coscienza intenzionale. (Cfr. https://www.centrometeoitaliano.it/attualita/ecco-la-prova-che-i-re-davide-e-salomone-siano-realmente-esistiti-23617/?refresh_cens. Ultima consultazione effettuata: 12/02/2018).

⁷ Per *ricerca dell’essenziale* si deve intendere la ricerca delle *cose* che realmente “contano” in vista di un’esistenza eticamente fondata. L’attuale sbilanciamento dell’educazione contemporanea verso il *formalismo dell’istruzione* a scapito della *qualità* e dei *contenuti* dell’educazione umana non può che ingenerare lacune e derive preoccupanti.

⁸ Termine derivato dalla lingua inglese che indica lo scatto fotografico con cui si ritrae se stessi. Il *selfie* è solitamente fatto con uno *smartphone*, tenendolo in mano, o con una *webcam* – comunque, da brevissima distanza. Di là dalla definizione di un significato ancora molto giovane e non perfettamente assestato, è possibile leggere nella pratica diffusa dei *selfie*, il paradigma di una fotografia *dinamica* e *fluida*, espressione di una visione in cui i *tools* della *digital mobility* prolungano virtualmente le articolazioni umane, per accompagnare l’individuo in esperienze, positive e negative che, con molta leggerezza, potranno essere condivise.

⁹ Si pensi a Edith Stein, Jacques Maritain, Michel Henry, Alasdair MacIntyre ed Enrico Berti, per citare solo alcuni dei più rappresentativi esponenti del pensiero metafisico degli ultimi cento anni nel panorama internazionale.

Bibliografia

- N. Abbagnano, G. Fornero, *Filosofi e filosofie nella storia*, Paravia, Torino 1991.
- P. Barone, A. Ferrante, D. Sartori (a cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'era della tecnica*, Ed. Cortina, Milano 2014.
- Z. Bauman, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, tr.it., Il Mulino, Bologna 2008.
- A. Bellingreri, *La sfida dell'educativo nella società liquida*, in G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2014.
- K.J. Becker, I. Morali, *Catholic Engagement with World Religions: a comprehensive study*. Maryknoll, Orbis Books, New York 2010.
- M. Benasayag, G. Smith, *Passioni tristi*, in E. Misanna (a cura di), *L'epoca delle passioni*, Feltrinelli, Milano 2004.
- G. Boccia Artieri, *Stati di connessione*, Franco Angeli, Milano 2012.
- C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2002.
- C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Sesto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2007.
- A. Camus, *L'uomo in rivolta*, tr.it., Bompiani, Milano 2002 (I edizione 1936).
- M.P. Caruso, *Famiglia, media e nuove tecnologie*, Conferenza nazionale della famiglia. Famiglia: storia e futuro di tutti, Milano 8-10 Novembre 2010.
- Censis, *Rapporto annuale sulla situazione sociale del paese*, Censis, Roma 2012.
- M.T. De Palma, *Recensioni su: Gardner, H. (2011). Verità, bellezza e bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Feltrinelli, Milano, in *Mondi Educativi. Temi indagini e suggestioni*, 2, II, 2012.
- J. Dewey, *Esperienza e educazione*, tr.it., La Nuova Italia, Firenze 2006.
- G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2014
- F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2011.
- H. Gardner, *Verità, bellezza e bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, tr.it., Feltrinelli, Milano 2011.
- U. Galimberti, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 2003.
- M. Gerosa, A. Pfeffer, *Mondi virtuali*, Castelvecchi Editore, Roma 2006.
- Istat, *Cittadini e nuove tecnologie*, Roma 2012.
- Istat, *Il bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi*, Roma 2015.
- G. Lipovetsky, *L'era del vuoto. Saggi sull'individualismo contemporaneo*, tr.it., Luni, Milano 1995.
- I. Kant, *Prolegomeni ad ogni futura metafisica*, tr.it. di P. Carabellese, rev. di R. Assunto, intr. di H. Hohenegger, Laterza, Bari 2012.
- P. Kelley, *Making Minds*, Routledge, London/New York 2008.
- E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, tr.it., Cortina, Milano 2015.
- L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.
- Al. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, [1981], tr. it. di M. D'Avenia (a cura di), Armando Editore, Roma 2007.
- F. Nietzsche, *La gaia scienza e idilli di Messina*, tr.it. di F. Masini, Adelphi, Milano 1993.
- G. Reale, D. Antiseri, *Cento anni di filosofia. Da Nietzsche ai giorni nostri*, Editrice La Scuola, Brescia 2015.
- G. Samek Lodovici, *Considerazioni teoretiche preliminari ad una paideia della virtù*, in «Auxilium, Rivista di Scienze dell'Educazione», 3, 2011, pp. 372-389.
- F. Zanetti, R. Nardone, *Tecnologie in famiglia: tra responsabilità, deleghe e possibilità*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 5, 2010, pp. 1-17.