

Amelia Broccoli¹

*Tra paideia e Bildung.
Note per una rilettura del paradigma umanistico in educazione*

ABSTRACT

Il contributo intende riflettere sulla possibilità di rileggere il paradigma umanistico in educazione alla luce delle trasformazioni che hanno investito i saperi pedagogici nella contemporaneità. L'obiettivo è quello di tentare di conciliare l'esigenza dell'*umano* di essere preso in considerazione nella globalità del suo senso ontologico ed esistenziale, evitando le insidie inevitabilmente contenute in concetti ambigui e polisemici come quelli di *umano* e *umanità*.

PAROLE CHIAVE: Umanesimo, *Paideia*, Etica, Complessità, Educazione.

ABSTRACT

The contribution has the purpose to reflect on the possibility of rereading the humanistic paradigm in education in light of the transformations that have affected pedagogical knowledge in contemporary times. The aim is to attempt to reconcile the need for the *human* to be taken into account in the totality of its ontological and existential sense, avoiding the pitfalls inevitably contained in such ambiguous and polysemic concepts as those of *human* and *humanity*.

KEYWORDS: Humanism, *Paideia*, Ethics, Complexity, Education.

Ricollocare al centro del discorso pedagogico l'educazione e la formazione secondo un paradigma di tipo umanistico è un'impresa apparentemente inattuale. La nostra contemporaneità restituisce l'immagine di una persistente ipertrofia dell'offerta formativa, ma di fronte alla crescente complessità del mondo postmoderno, e in tempi di 'aziendalismo' performante di una parte non residuale del sistema educativo, la riflessione pedagogica sembra incerta sulle sue modalità d'azione, se non addirittura incapace di un'efficace presa diretta sulla realtà.

Le pratiche educative appaiono sempre più di frequente legate a schemi

¹ Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Università di Roma Tre, amelia.broccoli@uniroma3.it.

procedurali tecnico-operativi in cui si rivela quasi marginale la questione del *senso*. Esse sezionano, parcellizzano, frammentano. Lavorano per *obiettivi, abilità, competenze*, a loro volta oggetto di *descrizioni, certificazioni, valutazioni*, ma sembrano trascurare il fatto che il soggetto chiede sempre di essere interpellato nella sua pienezza ontologica ed esistenziale.

Come tentare, allora, di andare incontro alla ineludibile istanza di valore connaturata al processo di formazione della soggettività? Soprattutto in questa circostanza, crediamo che occorra rinunciare alla tentazione di cercare risposte semplicistiche e confrontarsi con la fatica della complessità ermeneutica. Anche a costo di risemantizzare termini polisemici come quelli di *umanità* e *umanesimo* allo scopo di evitare infruttuose banalizzazioni del loro significato.

1. *Crisi e complessità educativa*

«Che cosa è l'uomo?», si chiedeva Antonio Gramsci in risposta a quella che riteneva la principale domanda della filosofia. La ricerca, a suo dire, verteva su «che cosa l'uomo può diventare, se cioè l'uomo può dominare il proprio destino, può 'farsi', può crearsi una vita»².

Il quesito, certo dalle molte implicazioni, non può non coinvolgere anche la riflessione pedagogica, suo malgrado chiamata a confrontarsi con la sfida epocale lanciata in risposta allo 'spaesamento' generale della cultura, della società e della politica.

Il quadro storico è ormai piuttosto chiaro. Alla risolutezza della ragione cartesiana si è sostituito il dubbio metodologico. Le vere certezze del Novecento non appaiono quelle legate alla scienza, che (almeno da Einstein in poi) ha riconosciuto di custodire al suo interno ampi margini di ignoto e di relativo, ma alla tecnica, che offre l'esaltante sensazione di padroneggiare il mondo e di dominarlo³.

La fiducia illuministica nell'educazione non può che suonare oggi un po' stonata. Essa può ancora tutto? È assai probabile che la risposta sia negativa e che sia forse ingenuo attendersi che l'educazione risolva, da sola, tutte le criticità che dovrebbero invece essere affrontate con una maggiore sinergia di attori sociali e politici. La crisi dell'educazione avrebbe bisogno di essere osservata secondo un asse prospettico che includa piani diversi: la più ampia crisi del soggetto e della sua autocoscienza; l'incerta verificabilità dei confini del suo campo di esperienza; il confronto con la caduta della metafisica e delle grandi narrazioni; la consumazione del concetto di verità e l'innegabile trionfo della tecnica⁴.

² A. GRAMSCI, *La filosofia di B. Croce*, in *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino, 1975, 10, XXXIII, §54, p. 1344.

³ Cfr. M. HEIDEGGER, *Ormai solo un dio ci può salvare. Intervista con lo «Spiegel»*, Guanda, Parma, 1976.

⁴ Cfr. R. BODEI, *La filosofia del Novecento*, Donzelli, Roma, 1997.

Difficile, ad esempio, non avvertire quel diffuso «disagio della modernità» ben delineato da Charles Taylor: una sensazione di declino, che costituisce la disposizione psicologica più specifica della nostra contemporaneità e che si esprime nelle tre forme dell'individualismo, del primato della ragione strumentale, della perdita della libertà⁵.

Né si può ignorare che nella nuova «condizione postmoderna», con la caduta delle grandi narrazioni e delle metanarrazioni, il sapere e la cultura faticano a trovare la loro legittimazione, e cedono il posto alle competenze tecniche «la cui pertinenza non è il vero, né il giusto, né il bello, ecc., ma l'efficiente: una 'mossa' tecnica è 'buona' quando produce di più e/o quando spende meno di un'altra»⁶.

Tra «eclisse della ragione» e «ricerca della certezza», tra «orrore metafisico» e «nostalgia del totalmente altro»⁷ si rendono evidenti la mutazione della grammatica essenziale di un possibile discorso sull'umano e il sorgere di nuovi interrogativi kantiani sulle possibilità del sapere, del fare e dello sperare.

Il Novecento è certamente anche il secolo della pedagogia 'scientifica', della prassi educativa che si fa misurazione obiettiva, classificazione, tassonomia. Eppure, per ricorrere a Wittgenstein, «quando tutte le domande scientifiche sono state risolte i nostri problemi vitali non sono stati ancora toccati»⁸.

Cosa vuol dire questo? Che esiste una parte enorme di vitalità umana che sfugge al calcolo e allo spirito di geometria, che rivendica la sua libertà e la sua creatività, che chiede di essere presa in considerazione da un nuovo umanesimo, da una nuova politica, da una nuova educazione.

2. Paideia, Institutio, Bildung

Del resto, non si potrà ignorare che l'educazione appare oggi sempre più oggetto di un paradosso: da una parte, si avverte una innegabile 'pedagogizzazione' della società dove 'tutto educa', e dove proliferano formatori e corsi di formazione di ogni tipo; dall'altra, si percepisce la presenza di un'opinione pubblica che non raramente ne squalifica l'impegno definendola obsoleta o fuori sincrono rispetto al reale.

Si conferma insomma l'esattezza della sferzante diagnosi sullo stato dell'educazione e della pedagogia che formulava qualche anno fa Riccardo Massa: «La fine della pedagogia – osservava acutamente in *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* – si accompagna a una specie di pedagogizzazione indiscriminata

⁵ Cfr. C. TAYLOR, *Il disagio della modernità*, Laterza, Roma-Bari, 2018.

⁶ Cfr. J.-F. LYOTARD, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano, 1998, p. 81.

⁷ Il rinvio è ai saggi di M. HORKHEIMER, *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*, Einaudi, Torino, 1969; ID., *Nostalgia del totalmente altro*, Queriniana, Brescia, 2008; L. KOLAKOWSKI, *La ricerca della certezza*, Laterza, Roma-Bari, 1978; e ID., *Orrore metafisico*, il Mulino, Bologna, 2007.

⁸ L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, Laterza, Roma-Bari, 1968, § 6.52.

della cultura e della vita sociale. Verrebbe da dire che la pedagogia non è mai stata tanto potente come oggi, nel momento del suo massimo disconoscimento. Tutto quanto, nella nostra esperienza, è divenuto disperatamente pedagogico [...]. Tutti vogliono insegnare qualcosa. Ogni forma di cultura, anche la più trasgressiva, assume un registro banalmente pedagogico»⁹.

Con la conseguenza che se tutto è pedagogico, nulla lo è veramente e la stessa pedagogia finisce per perdere a poco a poco la sua credibilità: «Oggi la pedagogia è finita – concludeva Massa – perché tutta la cultura filosofica e scientifica tende a pedagogizzarsi, al di fuori di qualunque identificazione esplicita tra filosofia e pedagogia. Se tutti insegnano qualcosa e fanno la predica da ogni parte, che bisogno vi sarà che lo facciano i pedagogisti?»¹⁰.

Difficile non concordare anche con Herman Giesecke quando afferma che la 'pedagogizzazione' della società si qualifica come un'operazione subdola e strumentale giacché, anziché rafforzare il ruolo dell'educazione, ha finito per svuotare quest'ultima di significato, tramutandosi «nella propaganda per una generale deresponsabilizzazione della società; il rispetto degli attuali bisogni ed interessi del bambino (che era rispetto della sua interiorità e, dunque, del suo futuro) è diventata una generale blandizie di bisogni – reali o meramente immaginati – dal momento che sono questi bisogni, e non già la volontà e i fini degli uomini, che si lasciano sfruttare. I bisogni infatti non 'esistono' così, semplicemente. Vanno definiti»¹¹.

Non vorremmo però apparire del tutto pessimisti sulla sorte dell'educazione. Proprio perché il progresso sociale e la perfettibilità del genere umano sono il risultato del lavoro degli individui stessi, essa potrebbe ancora sperare di esercitare un ruolo essenziale. Ammesso di intendere la speranza in senso kantiano, come idea regolativa della ragion pratica e non come certezza della ragion pura.

Ma lo stato di salute del nostro sistema educativo è sotto gli occhi di tutti. Forse per tacita acquiescenza di fronte allo strapotere della dimensione tecnico-operativa di molte prassi educative o per una innegabile debolezza della sua strumentazione teoretica, l'educazione sembra sempre più distante dall'antica *paideia* greca, dall'*institutio* latina e dalla *Bildung* tedesca, dalle quali essa deriva per antica tradizione.

Cosa indicano questi tre termini? Essi rappresentano non dissimili declinazioni storico-concettuali dell'idea di educazione/formazione che ha profondamente caratterizzato le modalità di trasmissione della cultura. A differenza dell'*istruzione*, apparentemente più 'neutra' nel suo presentarsi come legata all'acquisizione di conoscenze e saperi basilari, *educazione* e *formazione* rivelano le tracce di una «genealogia storico-semanticamente davvero densa.

Paideia – ricorda Francesco Mattei – è l'atto di accompagnare il bambino,

⁹ R. MASSA, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari, 1997, p. 90.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ H. GIESECKE, *La fine dell'educazione. Individuo famiglia scuola*, Anicia, Roma, 1990, p. 51.

dal cui etimo essa trae origine, alla costituzione di una adultità etico-conoscitiva autonoma. E quel tragitto ha termine quando il soggetto ha conosciuto ed appreso il bello e il buono»¹². Si tratta dell'antico paradigma platonico della *kalokagathia*, vale dire di quella educazione che ha contribuito all'appropriazione da parte delle élites di un sapere alto, in grado di formare l'uomo libero dalle catene del lavoro e di consentirgli di sentirsi «vincolato al *theorein*, alla produzione come *poiesis* e al suo partecipare consapevolmente alla vita della polis con diritto di decisione, di formulazione della legge a cui necessariamente si sottomette»¹³. Su di esso e sull'ideale romano del *vir bonus dicendi peritus* (che da Catone a Cicerone a Quintiliano incarna perfettamente il significato di *humanitas*) si fondano le qualità morali e le capacità retorico-argomentative che giungeranno quasi intatte fino all'Umanesimo.

Ma non si può trascurare neppure il peso della tradizione della *Bildung* che dalla mistica medioevale, attraverso la cultura tedesca tardo settecentesca, è giunta fino ad oggi. Questa flessione del senso della formazione umana riconosce il suo debito verso la *paideia* greca e ne accentua la curvatura in prospettiva umanistica, con l'intento di realizzare la pienezza della soggettività nella sua totalità contro il rischio già allora incombente di frammentazione e parcellizzazione dell'umano.

Cosa resta di questa nobile tradizione teorico-concettuale? Il continuo parlare di educazione e di formazione, nei termini con cui oggi si allude a ciò che si conferma come l'esperienza esistenziale più significativa dell'essere umano, lascia supporre che si confonda l'istruzione con l'educazione e con la formazione, e che si stia sempre più affermando un'idea poco profonda del vero senso dell'educare.

3. Per un nuovo umanesimo pedagogico?

Tuttavia, i tempi sono mutati e ragionare sulla possibile ripresa di un neoumanesimo educativo impone quanto meno che si sia disposti a rivederne il paradigma epistemologico-concettuale. Come osservava Reinhart Koselleck, la relazione tra concetti e storia non è mai univoca. Il significato di una parola e lo stato di fatto da essa colto non restano necessariamente uguali nel divenire storico, ma sono spesso soggetti alle oscillazioni dell'uno o dell'altro ambito di riferimento¹⁴.

Ed è questo ciò che sembra essere accaduto al concetto di *umanità*, per sua natura polisemico come quello di *umano*. Se è vero, come affermava Gramsci

¹² F. MATTEI, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione. Anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma, 2009, p. 26.

¹³ F. CAMBI, *Formazione e comunicazione oggi: un rapporto integrato e dialettico*, in F. CAMBI, L. TOSCHI, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano, 2006, p. 55.

¹⁴ R. KOSELLECK, *Il vocabolario della modernità. Progresso, crisi, utopia e altre storie di concetti*, il Mulino, Bologna, 2009.

(in piena consonanza con la tradizione umanistica), che il vocabolo *uomo* non indica un'essenza assoluta e immutabile, ma un processo, un divenire collocato nella storia, è facile intuire che esso sia anche stato sottoposto ad appropriazioni ed espropriazioni legate a differenti metafisiche e/o a logiche di potere¹⁵. «La definizione di *umanità* e di *umano* – ha ricordato Giacomo Marramao – è da sempre stata un campo di lotta: posta in gioco tra strategie, forze materiali, spinte ideali avverse e terreno di scontro drammatico e spesso sanguinoso tra pratiche di potere e logiche discriminatorie verso l'esterno (autoctoni e stranieri, noi e gli altri) come verso l'interno (élite e massa, gli *aristoi*, i migliori, gli ottimati, e coloro che per basso rango sociale o culturale sono sprovvisti di dignità)»¹⁶.

È assai probabile che il concetto di *homo*, in origine non connotato in senso puramente androcentrico, abbia subito un evidente slittamento semantico. Dal primitivo alludere al genere umano appartenente alla globale comunità degli individui, esso è passato via via ad acquisire un significato descrittivo/normativo che ha opposto tra loro gruppi diversi: chi fa parte di una comunità politica contro chi ne è fuori, chi parla la lingua della *polis* contro chi è *barbaros* e incapace di farsi capire.

Va detto che in questa operazione di chiusura dei confini il *logos* socratico-platonico è stato di ampio supporto. Quando all'interno delle mura cittadine si è diffusa la pratica della filosofia, alla sapienza magico-religiosa dell'epoca arcaica si è iniziato a preferire la ricerca dialogica della verità. Tuttavia, «la verità che Socrate costruisce dialogando è pur sempre una verità in cui si manifesta il potere di un soggetto centrale, che controlla tutto il processo della sua costruzione ed evita il rischio di esporsi fino in fondo alla differenza, all'alterità, alle possibilità offerte dalle voci degli altri soggetti del dialogo»¹⁷. L'ambiguità del dialogo greco, insomma, ben visibile nell'antica tradizione poetico-mitologica, si è dislocata in una dimensione del tutto umana e ha animato una dialettica filosofica non priva di una forte componente agonistica.

Inoltre, va ricordato che ciò che permette di dimostrare l'*umanità* degli individui non è solo il possesso di una razionalità pura, come voleva la tradizione filosofica occidentale. La soggettività si è infatti costituita «emotivamente nel rapporto con l'altro e [...] il carattere dell'uomo [è] il suo costitutivo fondarsi nella relazione tramite una psiche strutturata in un sistema integrato di emo-

¹⁵ Benché attraverso percorsi ben diversi rispetto a quelli di Gramsci, anche Heidegger focalizza l'attenzione sul peso che la metafisica occidentale ha esercitato sul concetto di *uomo*. Egli osserva che «l'*humanitas* dell'*homo humanus* è determinata in riferimento a un'interpretazione già stabilita della natura, della storia, del mondo, del fondamento del mondo, cioè dell'ente nel suo insieme. Ogni umanismo o si fonda su una metafisica o pone se stesso a fondamento di una metafisica. È metafisica ogni determinazione dell'essere dell'uomo che presuppone già, sia consapevolmente sia inconsapevolmente, l'interpretazione dell'ente, senza porre la questione della verità dell'essere», in M. HEIDEGGER, *Lettera sull'«umanismo»*, Adelphi, Milano, 2011, pp. 42-43.

¹⁶ G. MARRAMAIO, *Per un nuovo Rinascimento*, Castelvechi, Roma, 2020, p. 18.

¹⁷ G. FERRONI (a cura di), *Il dialogo. Scambi e passaggi della parola*, Sellerio, Palermo, 1985, p. 14.

zionalità-razionalità, in cui l'elemento emozionale viene ad assumere, prevalentemente, la funzione di innesco del 'pensare'»¹⁸.

La matrice relazione dell'*umano* emerge anche dall'etimologia del lemma *homo*, che proviene da *humus* (terra) e da *humando* (seppellire), proprio ad indicare che l'uomo è colui che seppellisce i defunti «fondando così la storia della propria comunità a partire dalla trasmissione della memoria da una generazione all'altra»¹⁹. Ciò implica che non sia prevalso un uso solo 'positivo' del termine *umano*. Proprio per la sua conformazione polisemica, nel corso dei secoli esso ha indicato nello stesso tempo la *benevolenza* nei confronti degli altri; l'*indulgenza* verso le debolezze altrui; ma anche la *comprensione* del disumano imminente all'umanità stessa²⁰.

Non sarà sfuggito che quest'ultima determinazione del vocabolo svincola il concetto di *umano* da logiche puramente edificanti e permette di porre in dubbio la legittimità dell'abbinamento, quasi sempre dato per scontato, tra *humanitas* e *philia*, *paideia*, *fraternità*, *amicizia*. «Endiadi influenti e di lunga durata – commenta Marramao – che hanno svolto una funzione duplice: di apertura universalizzante o di esclusione dell'altro per l'autoconservazione e autoaffermazione della propria identità (individuale o comunitaria)»²¹.

Il che vuol dire che anche il 'nobile' concetto di *umanità* non è esente da una duplicità strutturale che ne rende quanto meno ambiguo il significato. Se esso agisce come puntello dell'*identità* o della *comunità* (anche nella versione della sempre richiamata *comunità educante*), l'esito può anche essere la sua trasformazione in una categoria polemogena. Vale forse la pena ricordare, con Zygmunt Bauman, che il lessico 'comunitario' è non di rado fondato su un apparato linguistico che si avvale di vocaboli insidiosi come *identità*, *radici*, *territorio*: «La vita dedicata alla ricerca dell'identità ridonda di parole insensate. 'Identità' significa uscire dal mazzo, significa essere diversi e in quanto tali unici; e, dunque, la ricerca dell'identità non può che dividere e separare»²². E lo stesso vale per il concetto di *comunità*, di cui non è quasi mai possibile delimitare i confini senza correre il rischio di creare sistemi chiusi e impermeabili al dialogo con l'esterno.

Ecco perché, a nostro avviso, nel parlare di *umano* e di *umanità* occorre prima di tutto sgomberare il campo da ogni tentazione moralistica, ricordando che anche i crimini più efferati che la storia (umana) conosca sono stati concepiti all'interno di confini del tutto umani. Si ripropone insomma la questione, già emersa nel corso della storia, di liberare il concetto di *umano* dai suoi sedimenti ideologici e non raramente suprematisti. Basti pensare al con-

¹⁸ F. BATTISTRADA, *Per un umanesimo rivisitato. Da Scheler a Heidegger, da Gramsci a Jonas, all'etica di liberazione*, Jaca Book, Milano, 1999, p. 11.

¹⁹ G. MARRAMAIO, *op. cit.*, p. 23.

²⁰ Cfr. *op. cit.*

²¹ *Ivi*, p. 22.

²² Z. BAUMAN, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2005, pp. 16-17.

fronto con l'alterità imposto dalla scoperta dell'America, dalla Riforma protestante e dalle guerre civili, per fare solo un esempio, che iniziano a smantellare alcune certezze antropocentriche dell'uomo europeo e a presentare sotto una nuova forma il tema del rapporto tra chi è 'barbaro' e chi non lo è. In sostanza, occorre forse avere il coraggio di «concepire le identità non più come radici ma come percorsi e la differenza non più come autoconservazione ma come sintassi generativa di un nuovo universale»²³.

Quali possono essere allora le responsabilità di una educazione neoumanista?

Alla luce di tutto ciò che abbiamo detto fin qui, non è semplice trovare una risposta. La *responsabilità*, com'è noto, è una determinazione concettuale dell'agire morale la cui etimologia richiama il senso dell'*impegnarsi* (*spondere*) di nuovo (*re-*), dell'essere fedeli ad un impegno preso.

Non crediamo sia il caso di appesantire la già molto bistrattata educazione prescrivendole ulteriori compiti atti a risollevarle le sorti del genere umano. Tuttavia, l'obiettivo di una pedagogia che abbia davvero a cuore il senso dell'umano potrebbe essere quello di restare fedele al suo dovere primario, quello di tenersi saldamente ancorata ad una modalità riflessiva razionale e critica sulle pratiche educative in dialogo costante con le dinamiche sociali e politiche del suo tempo. Quindi, certamente avere cura dell'umanità e della sua formazione in senso globale, ma tenendosi ben lontano dal rischio di dimenticare l'universalità della sua condizione e intendendo il senso dell'umano come un punto di arrivo per ulteriori riprogettazioni della relazionalità tra gli individui.

Bibliografia

- ARENDT, H., *Tra passato e futuro*, Vallecchi, Firenze, 1970.
BATTISTRADA, F., *Per un umanesimo rivisitato. Da Scheler a Heidegger, da Gramsci a Jonas, all'etica di liberazione*, Jaca Book, Milano, 1999.
BODEI, R., *La filosofia del Novecento*, Donzelli, Roma, 1997.
CAMBI, F., TOSCHI, L., *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano, 2006.
FERRONI, G. (a cura di), *Il dialogo. Scambi e passaggi della parola*, Sellerio, Palermo, 1985.
GIESECKE, H., *La fine dell'educazione. Individuo famiglia scuola*, Anicia, Roma, 1990.
GRAMSCI, A., *La filosofia di B. Croce*, in *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino, 1975.
HEIDEGGER, M., *Ormai solo un dio ci può salvare. Intervista con lo «Spiegel»*, Guanda, Parma, 1976.
HEIDEGGER, M., *Lettera sull'«umanismo»*, Adelphi, Milano, 2011.

²³ G. MARRAMAO, *op. cit.*, p. 34.

- HORKHEIMER, M., *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*, Einaudi, Torino, 1969.
- HORKHEIMER, M., *Nostalgia del totalmente altro*, Queriniana, Brescia, 2008.
- LYOTARD, J.-F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano, 1998.
- JONAS, H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 2002.
- KOLAKOWSKI, L., *La ricerca della certezza*, Laterza, Roma-Bari, 1978.
- KOLAKOWSKI, L., *Orrore metafisico*, il Mulino, Bologna, 2007.
- KOSELLECK, R., *Il vocabolario della modernità. Progresso, crisi, utopia e altre storie di concetti*, il Mulino, Bologna, 2009.
- MARRAMAO, G., *Per un nuovo Rinascimento*, Castelvecchi, Roma, 2020.
- MASSA, R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari, 1997.
- MATTEI, F., *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione. Anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma, 2009.
- TAYLOR, C., *Il disagio della modernità*, Laterza, Roma-Bari, 2018.
- WITTGENSTEIN, L., *Tractatus logico-philosophicus*, Einaudi, Torino, 1989.