

Dalle forme della diseducazione ai dismorfismi dell’educare

Emanuela Guarcello

Abstract – *The article addresses the issue of miseducation, focusing on it not so much as an action different from educating, but rather as a process that misrecognizes, depowers, deforms some constitutive forms, proper to educating itself. Within this conceptual frame, the article reconstructs and discusses some of the dysmorphisms that educating assumes or risks assuming, today, with respect to those traits that constitute its ontological “proprium”: the dysmorphism of “linguistic Lourdes”, the dysmorphism of the “enchantment of disenchantment”, the dysmorphism of “art of not meeting”.*

Riassunto – *L’articolo affronta il tema del diseducare, ponendolo a fuoco non tanto come azione altra rispetto all’educare, quanto piuttosto come processo che misconosce, depotenzia, de-forma alcune forme costitutive, proprie dell’educare stesso. Entro questo frame concettuale, l’articolo ricostruisce e discute alcuni dismorfismi che l’educare assume o rischia di assumere, oggi, rispetto a quei tratti che ne costituiscono il “proprium” ontologico: il dismorfismo della “Lourdes linguistica”, il dismorfismo dell’“incanto del disincanto”, il dismorfismo dell’“arte del non incontrarsi”.*

Keywords – miseducation, word, disenchantment, *sensus communis*, judgment

Parole chiave – diseducazione, parola, disincanto, *sensus communis*, giudizio

Emanuela Guarcello è Professoressa associata presso l’Università degli Studi di Torino, dove insegna *Istituzioni e storia della pedagogia contemporanea* e *Pedagogia generale*. I suoi principali temi di ricerca vertono sul pensiero e il giudizio critico, nonché sulla loro formazione in relazione a problemi e sfide dell’oggi e del prossimo futuro. Tra le sue pubblicazioni: *School Children and the Challenge of Managing AI Technologies. Fostering a Critical Relationship through Aesthetic Experiences* (a cura di, London, Routledge, 2023); *La formazione del giudizio. Una tradizione e una sfida per la scuola* (Roma, Studium, 2023); *Scuola, carattere e skills. Dal gusto al giudizio* (Milano, FrancoAngeli, 2020).

1. Considerazioni preliminari

Per tentare un’indagine sulle forme della diseducazione occorre procedere, come da lezione gadameriana, secondo il “primato ermeneutico della domanda”¹ e interrogarsi in merito al

¹ H.-G. Gadamer, *Wahrheit und methode*, Berlin, Akademie Verlag, 1960; tr. it. *Verità e metodo*, Milano, Fabbri-Bompiani, 1983, p. 418.

concetto stesso di diseducazione. Solo in questo modo infatti, seguendo il filosofo tedesco, “la parola [diseducazione] viene [...] protetta contro il rischio di un erroneo uso dogmatico”². Operando una scelta di campo che va a “restringere” i possibili significati mettendoli a fuoco dall’angolatura epistemica della pedagogia fondamentale³, con diseducazione ci si intende riferire a un’azione che misconosce, depotenzia, de-forma alcune forme costitutive, *proprie* dell’educare.

Non ci si vuole pertanto porre in un’ottica dicotomica tra pedagogia nera e pedagogia bianca quanto piuttosto, prendendo a prestito le parole di Maurizio Fabbri, “riconoscere” alcune “nuove forme di violenza che” la pedagogia stessa “rischia di propagare [proprio] nel momento in cui giunge a costituirsi come pedagogia bianca”⁴. In quest’ottica, il contributo intende ricostruire e discutere alcuni *dismorfismi* (de-formazioni) che l’educare stesso assume o rischia di assumere, oggi, rispetto a quei tratti che ne costituiscono il “*proprium*” ontologico⁵. Un *proprium* che però non è inamovibile ed estraneo alla materialità dell’esistenza, ma che – in accezione arendtiana-ricœuriana – “nasce alla frontiera”⁶ con la fenomenologia ed è definito nei suoi confini e contenuti grazie al vaglio critico dell’“ermeneutica”⁷.

2. Il dismorfismo della “*Lourdes linguistica*” e il *proprium* dello “scardinamento della parola”

Il primo dismorfismo dell’educare può essere riconosciuto in quella che Robert Hughes definisce la “*Lourdes linguistica*”⁸. Le parole dell’educare (inclusione, emancipazione e così via) rischiano, infatti, non di rado di cristallizzarsi entro “termini *passépartout*” che rappresentano *cliché* linguistico-culturali formali, *comfort zone* scientificamente e socialmente “date per scontate”, incorporate nel senso comune e non più soggette a un’autentica e rischiosa messa in discussione. Si alimenta così un *pensiero unico* sull’educare che si autocelebra e si autoconferma, scivolando verso forme di omeostasi e di ricerca del consenso.

Avverte Adriano Favole che “l’attenzione maniacale a ‘non offendere’, il timore dell’auto e dell’etero-ironia, che spesso circonda i discorsi sulle culture [...] [e, potremmo aggiungere noi,

² *Ivi*, p. 426.

³ Cfr. A. Bellingreri, *Lezioni di pedagogia fondamentale*, Brescia, La Scuola SEI, 2017.

⁴ M. Fabbri, *Nel cuore della scelta. Kierkegaard, l’etica senza fondamenti e l’angoscia della formazione*, Milano, Unicopli, 2015, p. 69.

⁵ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Bari-Roma, Laterza, 2005, p. 183. Cfr. Malavasi P., *L’impegno ontologico della pedagogia. Tra verità del senso e attestazione educativa*, in M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, Bologna, Clueb, 2006, pp. 1-15.

⁶ P. Ricœur, *L’attestation. Entre phénoménologie et ontologie*, Cerisy-la-Salle, 1988; tr. it. *L’attestazione. Tra fenomenologia e ontologia*, Pordenone, Biblioteca dell’Immagine, p. 29.

⁷ P. Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 1990; tr. it. *Sé come un altro*, Milano, Jaca Book, 1993, p. 413.

⁸ “Vogliamo creare una sorta di *Lourdes linguistica*, dove il male e la sventura svaniscono con un tuffo nelle acque dell’eufemismo”. R. Hughes, *Culture of Complaint: The Fraying of America*, Oxford, Oxford University Press, 1993; tr. it. *La cultura del piagnisteo*, Milano, Adelphi, 1993, p. 35.

sull'educazione] ci porta dritti, dritti a una sorta di apartheid globalizzata [...]. A questo modello "freddo", propone l'antropologo torinese, "vorrei contrapporre un dialogo 'rischioso', in cui cioè ciascuno mette alla prova la capacità di attraversamento [...] delle proprie categorie, anche a prezzo del fallimento"⁹.

La consapevolezza di questo dismorfismo potrebbe/dovrebbe sollecitare l'educazione a rigenerare e consolidare uno dei suoi *compiti* propri, costitutivi: lo *s-cardinamento della parola*. Se l'educare concorre a "dare la parola"¹⁰, la parola, però, è "data" per essere non solo padroneggiata e così "usata", quanto piuttosto per essere rinnovata, in un processo continuo di s-cardinamento, di "disgelamento" – direbbe Hannah Arendt¹¹ –, di superamento delle sue cristallizzazioni e dei suoi *cliché* e, infine, di rifondazione.

Lo scardinare non è inteso nel senso dicotomico, disgregante del contestare fine a sé stesso, dell'annullare, dell'innovare sradicato e afinalistico. È piuttosto inteso nel senso del conoscere profondamente, dello scandagliare, del confutare, dello smantellare e rifondare parole ritenute ormai note e comunemente accettate. S-cardinare nel senso bruneriano dell'aprire lo "spazio per quelle rotture e per quelle violazioni che creano ciò che i formalisti russi", egli scrive, "chiamavano *ostronye*: rendere nuovamente strano ciò che è fin troppo familiare. Così, mentre la descrizione della realtà rischia di rendere quest'ultima egemonica", il lavoro di s-cardinamento del pensiero riapre "nuovi interrogativi", aiuta "a vedere ancora in modo nuovo"¹².

Questo s-cardinamento non avviene per istinto o per caso: deve essere avviato ed esercitato ed è l'educare a rappresentare il processo privilegiato per questo esercizio. In *Lettera ai giudici* il maestro e sacerdote fiorentino scrive, infatti, che chi educa deve essere costitutivamente "sul filo del rasoio" di questo scardinamento¹³. È chiamato cioè a riconoscere e a far riconoscere la tensione tra la conoscenza e la comprensione dell'esistente (grazie al possesso e alla padronanza della parola) e il trascendimento delle forme di vita attuale, affinché divengano più pienamente umane (grazie alla messa in discussione e allo s-cardinamento della parola stessa)¹⁴. È in questa tensione che si gioca la formazione del "senso politico" – scrive sempre don Lorenzo Milani – e, conseguentemente, la possibilità di concreta emancipazione delle persone e delle comunità¹⁵.

⁹ A. Favole, *Vie di fuga. Otto passi per uscire dalla propria cultura*, Milano, UTET, 2018, p. 14.

¹⁰ Cfr. P. Freire, *Pedagogia do oprimido*, São Paulo, Editora Paz e Terra, 1968; tr. it. *Pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2018; P. Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996; tr. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, EGA, 2004.

¹¹ Cfr. H. Arendt, *The life of the mind*, New York - London, Harcourt Brace Jovanovich, 1978; tr. it. *La vita della mente*, Bologna, il Mulino, 2009.

¹² J. Bruner, *The culture of education*, Harvard, Harvard University Press, 1996; tr. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2015, p. 111.

¹³ L. don Milani, *Lettera ai giudici*, in Id., *Lettera ai cappellani militari. Lettera ai giudici*, Trapani, Il Pozzo di Giacobbe, 2017, p. 54.

¹⁴ In questo senso magistrale è la lezione di don Lorenzo Milani rispetto al caso dell'obiezione di coscienza, allora non contemplata dal sistema normativo (giuridicamente legittimo), la cui negazione (eticamente ingiusta) lede tuttavia un principio e un "diritto" umano fondamentale (*ivi*).

¹⁵ *Ivi*.

3. Il dismorfismo dell'“incanto del disincanto” e il *proprium* dell'“aspirazione verso l'ideale”

Proseguendo lungo questa traiettoria, il secondo dismorfismo dell'educare può essere definito, nel solco nel pensiero di Serge Latouche, l'“incanto del disincanto”¹⁶. L'incanto di quella condizione che Franco Cambi definisce “non più incantamento, fine dei miti, prosaicizzazione dell'esistenza, costruzione di destini non eroici, ma produttivi, tutti immersi nel sociale e nella sua ‘gabbia d'acciaio’ amministrativamente organizzata”¹⁷.

“Il disincanto del mondo”, sostiene Latouche,

è al tempo stesso più semplice e più profondo di quanto l'analisi weberiana lasci intendere. L'Entzauberung di cui Weber parla è semplicemente la sostituzione, nella modernità, della spiegazione magica dei fenomeni con quella scientifica [...] se la modernità distrugge un certo incanto, ne crea un altro con l'ebbrezza della scienza, della tecnica e il potere apparentemente illimitato dell'uomo sulla natura. [...] libero dalla vecchia superstizione [...], come ci dice Zygmunt Bauman, questo ‘mondo comune’ nella società globalizzata in fin dei conti altro non è che il pensiero unico [...]. Il vero disincanto del mondo prodotto dalla modernità riguarda non tanto il trionfo della scienza e la cancellazione degli dei quanto la banalizzazione fantastica delle cose prodotte dal sistema termo-industriale [...] una banalizzazione delle ‘meraviglie’, dunque [...] un disincanto senza rimedi¹⁸.

Questo incanto del disincanto mette in scena la fragilità che, negli anni Venti del secolo scorso, John Dewey già riconosceva all'educazione quando in *Reconstruction in Philosophy*¹⁹ scriveva “we are weak today in ideal matters because intelligence is divorced from aspiration”²⁰. Ossia l'esercizio dell'intelligenza (della facoltà cognitiva) è separato dall'esercizio della ragione (cioè della facoltà del pensiero). Pertanto il calcolo dell'utile e la produzione del funzionale, essendo separati dalla valutazione del loro valore umano, sono appiattiti sulla conferma dell'esistente, sulla sua gestione efficiente, e sono privati della possibilità di una loro messa in discussione e trasformazione²¹.

La consapevolezza di questo dismorfismo potrebbe/dovrebbe sollecitare l'educazione a rigenerare, consolidare il suo *compito* di concorrere ad avviare e coltivare l'*aspirazione verso l'ideale*. Ossia di avviare e coltivare l'apprezzamento dello scarto fra il reale e il suo potenziale possibile e sostenibile, la valutazione di azioni con efficacia limitata ma con ampio potenziale trasformativo e un certo margine di improbabilità, la convinzione rispetto all'irrinunciabilità del

¹⁶ S. Latouche, *Comment réenchanter le monde. La décroissance et le sacré*, Paris, Rivages, 2019; tr. it. *Come reincantare il mondo. La decrescita e il sacro*, Torino, Bollati Boringhieri, 2020, p. 81.

¹⁷ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Novara, UTET, 2006, pp. 37-38.

¹⁸ S. Latouche, *Comment réenchanter le monde. La décroissance et le sacré*, cit., p. 74.

¹⁹ J. Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, New York, Mentor Book, 1950, p. 164, tr. it. *La ricostruzione della filosofia*, Milano-Udine, Mimesis, 2023.

²⁰ *Ivi*, p. 164.

²¹ Cfr. Á. Heller, *Freiheit ist für mich der höchste Wert*, in “Deutsche Zeitschrift für Philosophie”, 4, 2013, pp. 596-605; tr. it. *Solo se sono libera*, Roma, Lit, 2017.

proprio contributo per dare corpo, sempre solo parziale, a questo ideale. È, infatti, lo stesso Morin ad affermare – con forza controintuitiva – che “il vero realismo sa che l'improbabile è possibile e che la cosa più importante e frequente è il sopraggiungere dell'inatteso nel reale”²².

4. Il dismorfismo dell'“arte del non incontrarsi” e il *proprium* del “*sensus communis*”

Il terzo dismorfismo dell'educare può essere definito, prendendo a prestito la locuzione di Zygmunt Bauman, l'“arte misteriosa del non-incontrarsi”²³. “L'arte del non-incontrarsi, se ben padroneggiata”, scrive Bauman già vent'anni fa in *Le sfide dell'etica*,

relegherebbe l'altro sullo sfondo; l'altro non sarebbe più di una macchia sul fondale davanti a cui si svolge l'azione. Certo, spostare l'altro verso lo sfondo non lo fa scomparire. Lo sfondo è innegabilmente lì. Tutti sanno che, volendo, lo si potrebbe mettere a fuoco in ogni momento. Ma nessuno trova una ragione per farlo. Lo sfondo non influisce minimamente sullo svolgimento e sui risultati dell'azione, se non per il fatto di costituirne lo scenario fisico [...] effetto complessivo dell'esercizio universale dell'*indifferenza civile*²⁴.

Se vogliamo, lo stesso pluralismo sregolato²⁵ che caratterizza l'esistenza associata e la “sacralizzazione” delle differenze e dell'autorealizzazione individuale²⁶ rischiano di gettare l'altro sullo sfondo della propria esistenza. L'altro che è talmente tanto da “preservare” nella sua diversità, che a fatica ci si sente chiamati (e in effetti si è chiamati molto poco dalle esperienze educative più diffuse) a interrogarsi sugli aspetti di *uguaglianza*. E questa condizione esistenziale rappresenta uno dei più preoccupanti ostacoli a qualsiasi forma di vita e di prospettiva politica sostanzialmente democratica.

La consapevolezza di tale dismorfismo potrebbe/dovrebbe sollecitare l'educazione a rigenerare, consolidare il suo *compito* di concorrere a coltivare quello che Hannah Arendt, poggiando sulla critica del giudizio kantiano²⁷, definisce “*sensus communis*”²⁸. Il senso che, senza cadere nell'“effetto sociologico di una imitazione servile”²⁹ al sentire comune³⁰, innalza la

²² E. Morin, *Changeons de vie. Les leçons du coronavirus*, Paris, Édition Denoël, 2020; tr. it. *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Milano, Raffaello Cortina, 2020, p. 111.

²³ Z. Bauman, *Postmodern ethics*, Cambridge, MA, Wiley-Blackwell, 1993; tr. it. *Le sfide dell'etica*, Milano, Feltrinelli, 2018, p. 158.

²⁴ *Ivi*, pp. 158-59.

²⁵ “Confuso patchwork multiculturale, dove manca qualsiasi orizzonte di identità condivisa” (G. Bertagna, *Reinventare la scuola: un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Roma, Studium, 2020, p. 37).

²⁶ Cfr. Z. Bauman, *Postmodern ethics*, cit.

²⁷ Cfr. I. Kant, *Kritik der Urteilskraft*, Berlin und Libau, Lagarde und Friedrich, 1790; tr. it. *Critica del giudizio*, Bari, Laterza, 1974.

²⁸ H. Arendt., *Lectures on Kant's political philosophy*, Chicago, The University of Chicago, 1992; tr. it. *Teoria del giudizio politico*, Genova, Il Melangolo, 1990, p. 108.

²⁹ P. Ricœur, *Le Juste 1*, Paris, Éditions Esprit, 1995; tr. it. *Il Giusto. Vol. 1*, Cantalupa, Effatà, 2005, p. 154.

³⁰ Cfr. H-G. Gadamer, *Wahrheit und methode*, cit.

particolarità all'universalità, ossia innalza e amplia l'io verso il *noi* (il più grande e pericoloso assente nel panorama educativo attuale).

Il *sensus communis* è una sorta di sesto senso che permette di sentire un legame inscindibile tra creature umane, tutte ugualmente accomunate da una qualità e da un valore pari e inviolabile. La percezione autentica di questo legame mi vincola a un dovere di solidarietà, a una limitazione delle forme e dei modi della mia realizzazione (ossia dell'espressione, dell'attualizzazione della mia differenza). Mi vincola pertanto all'esercizio di una responsabilità enorme per un bene che mi travalica, che è utilitaristicamente disinteressato³¹.

5. Eumorfismi dell'educare e competenza di giudizio

Quelli che potremmo definire gli “*eumorfismi* dell'educare” – lo scardinare la parola, il coltivare l'aspirazione all'ideale e il risvegliare il senso del noi – richiedono l'avvio, l'esercizio e la padronanza di una competenza prioritaria: il *giudizio*, anch'esso decisamente misconosciuto e “diseducato”³². Un giudizio che è necessario per passare al setaccio (ossia discernere) l'esperienza con padronanza conoscitiva, sensibilità al dettaglio e alle sfumature senza mai privarci dell'esercizio del nostro disgusto³³, e così per apprezzare e deliberare in senso etico-valoriale³⁴.

È chiaro che in tutto ciò l'educazione “unicamente” concorre. Non opera e non può operare da sola o essere lasciata sola. Poiché se sola fallisce o agisce in modo estremamente depotenziato, non solo nel suo compito (già enorme) di concorrere al pieno compimento umano, ma anche nel compito di concorrere a quel compimento che rende l'essere umano in grado di rispondere alle sfide attuali e future³⁵. Sfide che richiedono proprio uno sforzo di scardinamento, un impegno nell'aspirazione all'ideale e una concreta azione in favore di ciò che trascende il singolo e la realtà, di ciò che è oggi impensato e impensabile ma che potrebbe fondatamente preservare e soprattutto “rinnovare un mondo che sarà comune a tutti”³⁶.

³¹ Cfr. Á. Heller, *Freiheit ist für mich der höchste Wert*, cit.

³² Cfr. E. Guarcello, *Formare il giudizio. Una necessità e una sfida per la scuola*, Roma, Studium, 2023.

³³ Il disgusto è inteso nell'accezione arendtiana della percezione di ciò che è eticamente inaccettabile. H. Arendt, *Lectures on Kant's political philosophy*, cit., p. 104. Arendt H., *The life of the mind*, cit., p. 560.

³⁴ Cfr. H. Arendt, *Lectures on Kant's political philosophy*, cit.

³⁵ Cfr. Z. Bauman, *Intimations of Postmodernity*, London, Routledge, 1992; tr. it. *Sociologia della postmodernità*, Roma, Armando, 2021; S. Latouche, *Comment réenchanter le monde. La décroissance et le sacré*, cit.; M. Maffesoli, *Le réenchantement du monde: Une éthique pour notre temps*, Paris, Librairie Académique Perrin, 2007; E. Morin, *Le sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Unesco, 1999; tr. it., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

³⁶ H. Arendt, *Between past and future: Six Exercises in Political Thought*, New York, Viking Press, 1961; tr. it. *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 1999, p. 255. Cfr. S. Nosari, E. Guarcello, *Quali skills per l'umano? Un contributo al dibattito non cognitivo/cognitivo*, Milano, Mondadori, 2024.

6. Bibliografia di riferimento

- Arendt H., *The life of the mind*, New York - London, Harcourt Brace Jovanovich, 1978; tr. it. *La vita della mente*, Bologna, il Mulino, 2009.
- Arendt H., *Lectures on Kant's political philosophy*, Chicago, The University of Chicago, 1992; tr. it. *Teoria del giudizio politico*, Genova, Il Melangolo, 1990.
- Arendt H., *Between past and future: Six Exercises in Political Thought*, New York, Viking Press, 1961; tr. it. *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 1999.
- Bauman Z., *Postmodern ethics*, Cambridge, MA, Wiley-Blackwell, 1993; tr. it. *Le sfide dell'etica*, Milano, Feltrinelli, 2018.
- Bauman Z., *Intimations of Postmodernity*, London, Routledge, 1992; tr. it. *Sociologia della postmodernità*, Roma, Armando, 2021.
- Bellingreri A., *Lezioni di pedagogia fondamentale*, Brescia, La Scuola SEI, 2017.
- Bertagna G., *Reinventare la scuola: un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Roma, Studium, 2020.
- Bruner J., *The culture of education*, Harvard, Harvard University Press, 1996; tr. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2015.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Novara, UTET, 2006.
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Bari-Roma, Laterza, 2005.
- Dewey J., *Reconstruction in Philosophy*, New York, Mentor Book, 1950, tr. it. *La ricostruzione della filosofia*, Milano-Udine, Mimesis, 2023.
- Fabbri M., *Nel cuore della scelta. Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*, Milano, Unicopli, 2015.
- Favole A., *Vie di fuga. Otto passi per uscire dalla propria cultura*, Milano, UTET, 2018.
- Freire P., *Pedagogia do oprimido*, São Paulo, Editora Paz e Terra, 1968; tr. it. *Pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2018.
- Freire P., *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996; tr. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, EGA, 2004.
- Gadamer, *Wahrheit und methode*, Berlin, Akademie Verlag, 1960; tr. it. *Verità e metodo*, Milano, Fabbri-Bompiani, 1983.
- Heller Á., *Freiheit ist für mich der höchste Wert*, in "Deutsche Zeitschrift für Philosophie", 4, 2013, pp. 596-605; tr. it. *Solo se sono libera*, Roma, Lit, 2017.
- Hughes R., *Culture of Complaint: The Fraying of America*, Oxford, Oxford University Press, 1993; tr. it. *La cultura del piagnisteo*, Milano, Adelphi, 1993.
- Kant I., *Kritik der Urteilskraft*, Berlin und Libau, Lagarde und Friedrich, 1790; tr. it. *Critica del giudizio*, Bari, Laterza, 1974.
- Latouche S., *Comment réenchanter le monde. La décroissance et le sacré*, Paris, Rivages, 2019; tr. it. *Come reincantare il mondo. La decrescita e il sacro*, Torino, Bollati Boringhieri, 2020.
- Maffesoli M., *Le réenchantement du monde: Une éthique pour notre temps*, Paris, Librairie Académique Perrin, 2007.

Malavasi P., *L'impegno ontologico della pedagogia. Tra verità del senso e attestazione educativa*, in M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, Bologna, Clueb, 2006.

Milani (don) L., *Lettera ai giudici*, in Id., *Lettera ai cappellani militari. Lettera ai giudici*, Trapani, Il Pozzo di Giacobbe, 2017.

Morin E., *Le sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Unesco, 1999; tr. it., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

Morin E., *Changeons de vie. Les leçons du coronavirus*, Paris, Édition Denoël, 2020; tr. it. *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Milano, Raffaello Cortina, 2020.

Nosari S., Guarcello E., *Quali skills per l'umano? Un contributo al dibattito non cognitivo/cognitivo*, Milano, Mondadori, 2024.

Ricœur P., *Le Juste 1*, Paris, Éditions Esprit, 1995; tr. it. *Il Giusto. Vol. 1*, Cantalupa, Effatà, 2005.

Ricœur P., *L'attestation. Entre phénoménologie et ontologie*, Cerisy-la-Salle, 1988; tr. it. *L'attestazione. Tra fenomenologia e ontologia*, Pordenone, Biblioteca dell'Immagine, 1993.

Ricœur P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 1990; tr. it. *Sé come un altro*, Milano, Jaca Book, 1993.

Data di ricezione dell'articolo: 13 febbraio 2025

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 4 e 20 marzo 2025

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 27 marzo 2025