

# RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM  
ANNO LVII • SETTEMBRE DICEMBRE 2019

**DOSSIER**  
ALLEANZE EDUCATIVE  
IN UNA SOCIETÀ COMPLESSA

2019  
a3

#### **COMITATO DI DIREZIONE**

PINA DEL CORE  
MARCELLA FARINA  
MARIA ANTONIA CHINELLO  
GRAZIA LOPARCO  
ELENA MASSIMI  
MARIA SPÓLNİK

#### **COMITATO SCIENTIFICO**

JOAQUIM AZEVEDO (PORTUGAL)  
GIORGIO CHIOSSO (ITALIA)  
JENNIFER NEDELSKY (CANADA)  
MARIAN NOWAK (POLAND)  
JUAN CARLOS TORRE (ESPAÑA)  
BRITT-MARI BARTH (FRANCE)  
MICHELE PELLERREY (ITALIA)  
MARIA POTOKAROVÁ (SLOVAKIA)

#### **COMITATO DI REDAZIONE**

ELIANE ANSCHAU PETRI  
CETTINA CACCIATO INSILLA  
PIERA CAVAGLIÀ  
HIANG-CHU AUSILIA CHANG  
MARIA ANTONIA CHINELLO  
SYLWIA CIEŻKOWSKA  
PINA DEL CORE  
ALBERTINE ILUNGA NKULU  
MARCELLA FARINA  
KARLA M. FIGUEROA EGUIGUREMS  
MARIA KO HA FONG  
RACHELE LANFRANCHI  
GRAZIA LOPARCO  
ELENA MASSIMI  
ANTONELLA MENEGHETTI  
ENRICA OTTONE  
MICHAELA PITTEROVÀ  
PIERA RUFFINATTO  
MARTHA SÉIDE  
ROSANGELA SIBOLDI  
ALESSANDRA SMERILLI  
MARIA TERESA SPIGA  
MARIA SPÓLNİK  
MILENA STEVANI

#### **DIRETTORE RESPONSABILE**

MARIA ANTONIA CHINELLO

#### **COORDINATORE SCIENTIFICO**

MARCELLA FARINA

#### **SEGRETARIA DI REDAZIONE**

RACHELE LANFRANCHI

## **RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE**

PUBBLICAZIONE QUADRIMESTRALE  
EDITA DALLA PONTIFICIA  
FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
"AUXILIUM" DI ROMA

#### **DIREZIONE**

Via Cremolino 141  
00166 Roma

Tel. 06.6157201  
Fax 06.615720248

E-mail  
rivista@pfse-auxilium.org  
coordinatore.rse@pfse-auxilium.org

Sito internet  
<http://rivista.pfse-auxilium.org/>

#### **Informativa GDPR 2016/679**

I dati personali non saranno oggetto di comunicazioni o diffusione a terzi. Per essi Lei potrà richiedere, in qualsiasi momento, accesso, modifiche, aggiornamenti, integrazioni o cancellazione, rivolgendosi al responsabile dei dati presso l'amministrazione della rivista.



ASSOCIATA  
ALLA UNIONE STAMPA  
PERIODICA  
ITALIANA

Aut. Tribunale di Roma  
31.01.1979 n. 17526

Progetto grafico impaginazione  
e stampa  
EMMECIPI SRL

ISSN 0393-3849

# RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

---

ANNO LVII NUMERO 3 • SETTEMBRE/DICEMBRE 2019

*Poste Italiane Spa*  
*Sped. in abb. postale d.l. 353/2003*  
*(conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 2 e 3, C/RM/04/2014*

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM



## DOSSIER

**ALLEANZE EDUCATIVE IN UNA SOCIETÀ COMPLESSA**

Educational relationships in a complex society

**Introduzione al Dossier**

Introduction to the Dossier

*Hiang-Chu Ausilia Chang* 322-326**Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del Patto educativo**

Message of His Holiness Pope Francis

for the launch of the Global Compact on Education 327-329

**“Far crescere l’umano”,  
compito di ogni alleanza educativa**

“Developing the human dimension”:

the task of every educational relationships

*Bruno Rossi* 330-346**Alleanze educative e contesti partecipativi.****Costruire inclusione a scuola nella società complessa**

Educational relationships and participative contexts.

Building inclusion in schools in a complex society

*Luigi D’Alonzo - Ilaria Folci* 347-360**Considerazioni a partire da *Christus vivit***

e dal Documento finale del Sinodo sui giovani

**Alleanze educative al servizio dei giovani.**

Educational relationships in the service of youth.

Considerations from *Christus Vivit*and the *Final Document* of the Synod on Youth*Gustavo Cavagnari* 361-378**«Perché la scuola non si fida delle mie capacità e del mio impegno a provare qualcosa di nuovo con i miei compagni e i professori?».****Il Progetto “Fare scuola”**

“Why does the school not trust my abilities

and my commitment to try something new  
with my friends and professors?"

The Project "Fare scuola"

*Bruna Elena Giacopini*

379-399

---

## DONNE NELL'EDUCAZIONE

**Nell'aeropago delle scienze dell'educazione.**

**Verso il 50° della Facoltà «Auxilium»**

In the areopagus of the educational sciences.

Towards the 50th anniversary of the Faculty «Auxilium»

*Marcella Farina*

402-418

---

## ALTRI STUDI

**Sistemi e trascendenze: le identità "vulnerabili"**

Systems and transcendences:

the "vulnerable" identities

*Pier Paolo Bellini*

420-431

---

**La consegna di sé senza riserve nella vita  
della Beata Eusebia Palomino**

Blessed Eusebia Palomino's commitment  
of herself without reservation during her life

*Francesca Venturelli*

432-442

---

## ORIENTAMENTI BIBLIOGRAFICI

Recensioni e segnalazioni

444-459

Libri ricevuti

460-461

INDICE DELL'ANNATA 2019

464-472

---

NORME PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA

474-475

---

# RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

---

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM

**DOSSIER  
ALLEANZE EDUCATIVE  
IN UNA SOCIETÀ COMPLESSA**

---

**RSE**

# “FAR CRESCERE L’UMANO”, COMPITO DI OGNI ALLEANZA EDUCATIVA

“DEVELOPING THE HUMAN DIMENSION”:  
THE TASK OF EVERY EDUCATIONAL RELATIONSHIPS

BRUNO ROSSI<sup>1</sup>

## Premessa

L’educazione è una grande opera che non può essere sostenuta e portata a compimento da un’unica cultura formativa. Non è sufficiente la sollecitudine consapevole di una istituzione se le altre rimangono indifferenti o, peggio ancora, si fanno agenti di diseducazione. Parimenti, è ipotizzabile che la formazione della personalità dell’educando viene danneggiata dal contrasto tra le varie istituzioni, dalla loro neutralità sui valori fondamentali, dalla messa in discussione dell’educativo, dalla loro incapacità di offrire persone e criteri di riferimento.

La soddisfazione dell’impegno di suscitamento e ampliamento della spiritualità dell’essere umano è legata a un’azione corale e sinergica delle diverse realtà che nel tessuto sociale operano con intenti formativi. La presenza straordinaria che è la persona attende dalle differenti culture l’assolvimento degli obblighi di premura, guida e accompagnamento.

La sua educazione lega, secondo la filosofia della reciprocità e della cooperazione, le diverse culture. Queste, lungi da sovrapposizioni o abdicazioni o confusioni, conservano durante la collaborazione la propria identità educativa, con ciò moltiplicando le virtualità formative della comunità, incrementando cioè per qualità e quantità le sue risorse, e si impegnano a offrire una proposta che è frutto della condivisione di volontà, di mete e azioni dettate da coscienza e intelligenza pedagogica, di gesti coerenti. Ciascun contesto abbisogna di rendersi consapevole che la propria competenza, se non può essere intercambiabile, non può nemmeno essere pensata come alternativa ed esaustiva. Ciascun contesto non può non assegnarsi il compito di rendere gli incontri momenti di confronto e non di scontro, di presa di posizione e non di passiva accondiscendenza, di esercizio di livelli sempre più alti di partecipazione cooperativa, nonché eventi di supporto reciproco, di svol-

gimento complementare dei ruoli, di definizione negoziata degli obiettivi. In gioco è la progressiva attuazione di una comunità di apprendimento dove una cultura è risorsa formativa per l'altra, dove una apprende dall'altra, dove le competenze e le azioni educative sono il risultato di una co-costruzione. All'interno di questa comunità sono condivisi bisogni formativi e finalità, sono offerte e spese le rispettive competenze ed energie in maniera interrelata e sinergica, sono socializzate conoscenze e metodologie, sono scambiati concetti, esperienze, materiali, sono valorizzati saperi maturati nei contesti professionali ed esistenziali, sono suscitati confronti, ermeneutiche, ripensamenti, correzioni, è favorito il co-apprendimento. Muovendo da questi presupposti, il saggio intende dare sottolineatura a principi teorici e orientamenti metodologici in grado di caratterizzare la cooperazione tra le diverse realtà formative per unitarietà pedagogica e didattica. È affermata la centralità della persona nonché il suo protagonismo durante l'intero processo educativo che, per questo, non può che configurarsi alimentato e governato dal criterio della personalizzazione. È dichiarata l'ininterrotta perfettibilità dell'essere umano grazie alla quale è resa possibile l'educazione. Questa può attuarsi solamente laddove il soggetto è concepito come possibilità di essere e di diventare persona. È rimarcata l'indispensabilità di pensare e realizzare l'educazione come attività

teleologica e axiologica, e dunque legittimata, orientata e resa efficace da fini-valori. È sottoscritto che i fattori fondanti l'azione educativa non sono da trovare nella implementazione del paradigma scientifico-tecnologico, nell'adozione di procedure predefinite, negli efficientismi e nei burocratismi organizzativi, nella logica manageriale e utilitaristica. La relazione educativa, piuttosto che di razionalità tecnica e gesti adempistici, di scienza ed efficienza, di regole e prassi standardizzate, si nutre di virtù, sentimenti, atmosfere e competenze che l'espressione *cura educativa* riesce a compendiare sufficientemente.

### **1. La persona al centro dell'atto educativo**

L'educazione è un processo che si realizza nell'interiorità della persona. Questa è l'unico e vero soggetto - ossia attore, autore e fine - dell'attività educativa. Processi ed esperienze non possono venir spiegati senza un chiaro rimando al concetto di *persona*, a una realtà che è il principio fondante e generativo di esperienze significative, dotata di un'essenza dinamica e di una singolare capacità di domanda e volontà di significato, provvista di un'energia proattiva che manifesta la peculiarità del suo statuto ontologico. Prescindere dalla connotazione della soggettività educanda come persona equivarrebbe a svilirla in una realtà reattiva, determinata e determinabile da eventi e condizionamenti esterni, causata e causabile dai tratti biofisio-

## RIASSUNTO

Il saggio propone principi teorici e orientamenti metodologici in grado di caratterizzare la cooperazione tra le diverse realtà formative per unitarietà pedagogica e didattica.

È affermata la centralità della persona durante l'intero processo educativo. È dichiarata l'ininterrotta perfettibilità dell'essere umano. È rimarcata l'indispensabilità di pensare e realizzare l'educazione come attività teleologica e assiologica. È sottoscritto che i fattori fondanti l'azione educativa non sono da trovare nella razionalità tecnica e nella logica manageriale e utilitaristica. È disegnata una relazione che, piuttosto che di tecniche e anestesie affettive, di norme e pratiche spersonalizzate, si nutre di virtù, sentimenti, atmosfere e competenze ben riassunte dall'espressione *cura educativa*.

**Parole chiave**

Persona, educabilità, valori, cura, educazione, alleanza educativa.

logici, costretta a subire piuttosto che a intraprendere e creare secondo libertà e decisionalità, agentività e scelta, originalità e direzionalità, ragione e sentimento.

L'educazione vera rifiuta una teoria e una pratica che funzionalizza il soggetto alla politica, alla società, all'ideologia, all'economia, alla produzione, alla prestazione. Essa non è socializ-

## SUMMARY

This essay proposes theoretical principles and methodological approaches that are able to characterize cooperation between various educational realities for a unified pedagogy and instruction. It affirms the centrality of the person during the entire educational process. It states the uninterrupted perfectibility of the human being. It emphasizes the indispensability of thinking through and implementing education as a teleological and axiological activity. It underscores that the factors underlying educational action are not to be found in technical rationality or in managerial and utilitarian logic. It outlines a relationship that is nourished, not on techniques and emotional anesthetics, but rather on virtue, emotions, environments, and skills that are well summarized in the expression *educational care*.

**Keywords**

Person, educability, values, care, education, educational alliance.

zazione, inculturazione, assistenza, terapia, allevamento, adattamento, allenamento, esercitazione, informazione, erudizione, ideologizzazione, condizionamento, addomesticamento, asservimento. Essa non trova il suo traguardo ultimo nell'incremento del patrimonio delle nozioni o delle tecniche o delle abilità pratiche così come non lo trova nel conformismo sociale o

## RESUMEN

El ensayo propone principios teóricos y orientaciones metodológicas capaces de caracterizar la cooperación entre las diferentes realidades formativas, mediante la unitariedad pedagógica y didáctica. Se afirma la centralidad de la persona durante todo el proceso educativo. Se declara la perfectibilidad ininterrumpida del ser humano. Se subraya la indispensabilidad de pensar y realizar la educación como actividad teleológica y axiológica. Se acuerda que los factores fundantes de la acción educativa no se encuentran en la racionalidad técnica y en la lógica administrativa y utilitaria. Se establece una relación que, en lugar de técnicas y anestias afectivas, normas y prácticas despersonalizadas, se nutre de virtudes, sentimientos, atmósferas y competencias bien resumidas en la expresión *cuidado educativo*.

### Palabras clave

Persona, educabilidad, valores, cuidado, educación, alianza educativa.

nell'adeguamento culturale o nella sudditanza alle logiche del mercato. La persona è presenza attiva, fine in se stessa, irriducibile a mezzo e per questo inadoperabile pena lo stravolgimento dell'intervento educativo. Allorquando la relazione è centrata sulla persona educanda, sui suoi talenti e sui suoi compiti, sono poste sicure premesse per evitare formalismi e ri-

tualizzazioni, indifferenze e prestazionismi, spersonalizzazioni e tecnicismi. La formazione dell'essere umano non è pensata in funzione di ragioni "superiori", bensì è legittimata in nome della differenza personale concepita come fonte di poteri e misura di ogni opera autenticamente umana.

Per l'educatore valgono molto più la coscienza, l'interiorità, la soggettività, il pensiero, il cuore, obbligato com'è a favorire la manifestazione e l'espansione dei talenti custoditi nella profondità di ogni persona e a riconoscere a questa il potere di dare significato e qualità alla propria vita così da non rischiare di "essere formata" lasciandosi trascinare dagli eventi o assoggettandosi alla volontà altrui.

Conseguentemente, l'educazione, intesa come promozione di personalità e non come plasmatura, modellazione, manipolazione, indottrinamento, eterodirezione, non può che svolgersi come azione di personalizzazione, non può che collocarsi e agire *in interiore homine*, non può non concernere tutti gli esseri umani, l'intera durata della vita e tutti i suoi contesti, non può che essere totale, permanente, integrale, integrata e armonica, non può che apprezzare pienamente il potenziale di umanità che è proprio di ogni persona, il quale potenziale è disponibilità a crescere su se stessi, vale a dire a farsi produttori della propria esistenza secondo un'immanente legge di costruzione.

L'educazione è fondamentalmente un processo autoformativo. L'ete-

roeducazione non si compie senza l'autoformazione. Il divenire personale si verifica mediante un processo che dialettizza formare, prender forma, formarsi.

In ogni ambiente c'è educazione, si fa educazione, si educa se c'è una soggettività che compie esperienze mirate all'autenticazione del suo io, e pertanto non fini a se stesse. L'io si costruisce e si arricchisce facendo esercizio di sé, e per questo non può essere coinvolto in automatismi e passivizzazioni, ammaestramenti e addestramenti, e facendosi protagonista di esperienze in virtù delle quali percepirsi soggettività di valore, e per questo non può cogliersi come realtà impoverita della propria singolarità axiologica.

Ciò chiede di compiere una precisa scelta educativa: volere una soggettività che è di più e meglio e, dunque, non inseguire l'obiettivo di una sua crescita "quantitativa" bensì mirare a fornirle plurali quanto idonee opportunità di suscitamento e potenziamento delle sue forze interiori e di qualificazione delle sue capacità rendendola così autrice di impegni produttivi di apprendimenti finalizzati all'imparare ad essere. Disporsi dalla parte dell'essere e non dell'avere, mentre indica la direzione e l'itinerario mediante cui si realizza il perfezionamento, consente di esprimere una valutazione critica su quella efficienza ritenuta da non pochi l'unica ragione dell'educazione. Ciò merita sottolineatura riflettendo su una diffusa cul-

tura del non-senso incapace di favorire una seria discussione sul *perché* e sul *come* educare.

Per chi educa ne discende l'indispensabilità di pensare e attuare un incontro destinato a realizzarsi come l'impegno di una libertà al servizio di un'altra libertà, centrato sui bisogni e sui compiti evolutivi di questa, basato sui suoi poteri e sulle sue risorse, destinato a valorizzarne e incrementarne ricchezze e capacità, disposizioni ed eccellenze, mirato a promuovere la miglior forma di vita della sua personalità, al di là dall'adeguare questa a un ideale paradigmatico di umanità, lungi pertanto dall'identificarsi in un "dare forma" secondo modelli preconfezionati, progetti estrinseci, metodi standardizzati, tecniche prestabilite, strumenti predeterminati.

L'educazione si colloca nell'orizzonte del servizio e dell'amore, della liberazione e della personalizzazione, dell'aiuto e dell'emancipazione intesa questa come pieno compimento e totale valorizzazione del valore della persona storicamente e socialmente collocata. Essa è dimostrazione costante di dedizione e coinvolgimento, è attestazione stabile di riconoscimento e dignità, è espressione continuata di accoglienza e dialogo, è pratica ininterrotta di disponibilità e ottimismo, è esercizio permanente di ascolto e umiltà.

Le persone maturano all'interno di una relazione che, governata da una tensione teleologica, sia in grado di declinarsi con funzione sviluppativa, e per-

tanto basata sull'incontro e sulla sollecitudine per l'altro, sulla solidarietà interpersonale e sull'integrazione generazionale, sulla conversazione e sulla comprensione, e che rifiuti stili comunicativi gerarchizzanti nonché tendenze all'artificiosità e al formalismo.

## 2. Sull'infinito poter essere dell'uomo. Note di antropologia pedagogica

Di non poco conto sono da stimare i diversi contributi scientifici offerti in ordine alla messa a punto di una definita idea dell'educabilità umana, in particolare richiamando il potere tipico della persona di farsi titolare del suo divenire e del suo operare secondo la propria verità attraverso il continuo ricorso alle sue originali concrete disposizioni. Insieme all'unità e alla totalità, alla polilateralità e all'interesse, è avvalorata l'unicità, predicato che comporta la sua irreduplicabilità e sancisce la sua tipicità, attributo apprezzato tanto nell'umano manifestarsi e agire quanto nella percezione della soggettiva identità.

La persona è realtà singolare, artefice della propria biografia e del proprio destino, autrice della propria storia, soggetto del fare e del dire educazione, cui sono coesenziali specifiche forze immanenti quali la volontà, la responsabilità, la razionalità, la decisionalità, la creatività, tramite cui provvede a farsi titolare di originali atti di emancipazione di sé e degli altri, mediante cui percorre con autonomia e passione il cammino dell'esi-

stenza. È una realtà sussistente che in quanto tale non deriva il proprio valore dall'esperienza. È da sottoscrivere il primato dell'autocoscienza, è da accreditare la libertà come attributo determinante della sua presenza nella storia, è da avvalorare la soggettiva singolarità come *officina humanitatis*. Lungi dall'imprigionarla nella fissità di un'identità precostituita, e pertanto già decisa, essa può farsi, deve farsi. Il divenire umano non rimanda a un eseguirsi bensì a un progettarsi.

Compiendo tale scelta antropologica, sono rifiutate prospettive di marca naturalistica, meccanica, biologica. Stimare l'essere umano persona è accreditarlo realtà il cui intrinseco titolo è la spiritualità e per questo è definirlo centro di atti originali e creativi, principio di umanità e di valore, irriducibile a prodotto e caso, è avvalorarlo soggetto di azione libera, autonoma, responsabile e quindi non riconducibile a determinismi biologici e socioculturali e dunque non indagabile e teorizzabile secondo prospettive contrattualistiche, collettivistiche, funzionalistiche, conformistiche, senza per questo avallare ottiche antropocentriche e monadistiche, superomistiche e individualistiche.

L'accento è posto sull'intrinseca energia progettuale e trasformativa della persona cui guardare come alla sua risorsa primigenia, alla ricchezza che costituisce la fonte stessa della sua attività, del progresso della storia, del benessere sociale e civile, alla forza cui ricorrere per fronteggiare

bisogni e precarietà e per dare espressione e spessore ai poteri creativi di cui è tipicamente portatrice.

Ogni persona è capace di trascendersi e trascendere, è in grado di costruire un autonomo progetto di vita che vada al di là della norma sociale e della quotidianità, della doverosità e dell'occasionalità, dell'eterodirezione e dell'opportunità. Ogni persona ha la possibilità di oltrepassare il limite dell'istinto e della situazione vissuta, dei condizionamenti esogeni e endogeni per conquistare ed esprimere nuove competenze e condotte. E questo in una temperie sociale e culturale, in una stagione storica in cui essa continua a essere desostanziata della sua dignità e del suo valore, deprivata dei suoi doni e dei suoi poteri, non stimata fonte di umanità alla quale attingere vigore innovativo, non considerata realtà bisognosa di essere riconosciuta e di affermarsi, di attestare la soggettiva tipica presenza, di porsi come origine dell'agire, del vivere e del convivere, nonché come principale costruttrice della propria identità.

Da qui la necessità della continua e intensa tutela delle capacità di autodirezione che sono proprie della persona, di ogni persona, e delle sue possibilità di fruire di energie immanenti che niente hanno da spartire con il gioco delle reazioni e degli automatismi. Grazie a queste forze, le è permesso di consapevolizzarsi di essere una vera e propria sorgente normativa, di non essere solamente il "riassunto" delle generazioni prece-

denti o delle condizioni esistenziali, di non essere riducibile a parametro o accidente o fascio di pulsioni. Sono le energie che dimostrano alla persona di essere detentrica di una specifica forza di autoriscatto e autodeterminazione e, per questo, di essere qualcosa di più e di diverso del suo sviluppo biofisiologico: di essere anche e soprattutto tensione e progetto, di possedere la capacità di produrre novità e particolarità, di potersi fare protagonista di oltrepassamento e significato. Diventa, pertanto, compito irrinunciabile quello di affermare e difendere la sua permanente tensione migliorativa, la sua ininterrotta disposizione all'ulteriorità con il convincimento anche che l'educabilità si amplia e si qualifica in virtù dei progressi compiuti dalla persona.

In questione è l'impegno ad adoperarsi perché, in fatto di umanità, la persona diventi al livello più alto che le è consentito, non fissandola e immobilizzandola nel suo passato o nel suo presente quanto aiutandola a conquistare quel "di più" che non è ancora e che può (e deve) essere, è il compito quindi a non ridurla a quello che è ma volerla in quello che può divenire stimando il limitato il suo poter diventare.

Peraltro, prestare attenzione alla singolarità della persona non significa avallare individualismi e intimismi, insularismi e soggettivismi vitalistici, derive astoriche e privatistiche. Essa è vincolata alle norme esigenti il rispetto di tutti e l'impegno della dedizione personale al bene comune.

Nell'orizzonte della tradizione e dell'educazione personalistica l'alterità, il tu è componente essenziale della condizione dell'essere uomini. L'umanità dell'uomo si consolida nell'incontro autentico con l'altro uomo. L'essere umano si avvalora e si incrementa rendendosi autore di un'interpersonalità rispettosa e solidale. È rilievo, questo, che sollecita a rammentare che l'attuazione del personale non-ancora, pur essendo massimamente affidata alle soggettive forze determinative e teleologiche, si compie anche tramite relazioni con l'extrasoggettività, in virtù di comunicazioni che, a seconda del loro stile, condizionano in termini di qualità e intensità il percorso formativo dei soggetti interessati.

L'altro non è l'avversario da distruggere, l'impedimento da oltrepassare, il diverso che minaccia e turba, il simile da sopportare. Piuttosto, è offerta di una ricchezza che contribuisce a far guadagnare la consapevolezza della propria finitudine e che, mentre favorisce la riduzione dei propri egoismi, delle proprie supponenze e solitarie, è fonte generativa di opportunità e di sfide esistenziali maturanti.

### **3. Il recupero dei valori, fondamento di incontri fecondi**

L'educazione non coincide con la spontaneità soggettiva né con l'episodicità delle provocazioni esterne né si risolve in un'avventura vitalistica né può essere lasciata a una libera interpretazione senza misure che ne

possano valutare il senso. I valori assegnano ad essa direzione e significato. In questione è il compito di coniugare la singolarità e la libertà della persona con l'esigenza di qualificare di significato il suo processo di crescita. Fuori del dover-essere non c'è compimento umano.

Grazie al valore la persona si impegna a superare il dato e l'acquisito, a oltrepassarsi per raggiungere la mèta della soggettività critica e creativa, giusta e responsabile. Dal valore è aiutata a difendersi dalle costanti insidie della ripetizione, della fissazione, della regressione, a distinguere quello che umanizza da quello che impoverisce o nega la sua umanità. Guardando ai valori, individua i traguardi da raggiungere, le decisioni da prendere, le strade da percorrere. Grazie all'ideale orienta e promuove la trasformazione di sé.

Quando nell'opera dell'educatore c'è silenzio sull'"essenziale", sul "perenne", sull'"immutabile", sul "prioritario", su "ciò che vale di più", quando nel suo dimorare e agire ci sono astensione e abdicazione assiologica e non c'è incarnazione del limite, allora la dignità, la preziosità, la libertà dell'educando non sono né rispettate né incrementate e in lui non sono suscitate la tensione a farsi e il desiderio di scegliersi.

L'obiettivo del conseguimento dell'autonomia e dell'azione pienamente responsabile, pur trovando la propria sorgente in un'etica ontologica, ha necessità di essere progettato e perseguito per tempo da chi educa, lungi

pertanto da spontaneismi e abbandoni, deleghe e supplenze, indifferenze e lassismi. Il disimpegno valoriale, alla fine, si traduce nella negligenza da parte dell'educatore nei riguardi dell'affermazione della singolarità caratterizzante e qualificante dell'educando.

Questi ha necessità di rendersi conto che, in quanto libero, è obbligato a fare delle scelte, deve cioè impegnarsi a porre valori e a compiere decisioni in riferimento a quello che è ritenuto valido. Ha bisogno di sapere qual è il preferibile, il desiderabile, l'importante, l'irrinunciabile per maturare una prospettiva etica dell'esistenza, per essere autore di una vita degna, buona, autentica e dunque *felice*. Ha necessità di prendere consapevolezza di ciò che è indispensabile per essere iniziato alla vita e venir inserito protagonisticamente nel mondo, verso quali beni debba andare, da quali ideali debba farsi governare quando sceglie al fine di costituirsi e restare soggettività dignitosa, autonoma, responsabile, solidale.

Sapere ciò che può (deve) fare e ciò che non può (non deve) fare non limita la sua libertà, piuttosto l'aiuta a divenire persona capace di autodisciplina e autogoverno. Il valore guida a compiere scelte in maniera intelligente così da eliminarne alcune considerate irrazionali o dannose e privilegiarne altre umanamente significative.

Ontologicamente la persona è rivolta verso qualcuno, verso qualcosa e ha bisogno di protendersi in direzione

del compimento di significati e valori. La tensione tra il già e il non-ancora, tra il fatto e il da fare, tra l'essere e il dover-essere le è coesenziale e necessaria. La ricerca di sé e l'impegno di singolare continuo autoarricchimento non possono darsi in modo atelico o indifferente o negativo.

L'itinerario dell'incremento di sé necessita di fondarsi su una trama di valori da assumere quali principi regolativi allo scopo di evitare che l'autocompimento si dissolva o si deteriori in un accumulo di esperienze svuotate di senso o nella difesa di una soggettività chiusa e superficiale. I valori aiutano la persona a distinguere quello tramite cui provvedere alla soggettiva personalizzazione da quello che è inautentico, occasionale, conformistico, opportunistico, a non rendersi autrice di condotte decisionali casuali o pigre o volontaristiche o passive.

Ciò è da perseguire con maggior determinazione in un tempo in cui il valore, più di ieri, deve essere salvaguardato nei confronti del disvalore e dello pseudovalore, dell'indifferenza assiologica e della babele valoriale, dove la relazione intersoggettiva deve essere preferita allo scambio interindividuale, dove la progettualità deve essere auspicata e difesa contro il narcisismo, dove la libertà deve essere scelta in alternativa all'edonismo e all'egocentrismo e il dover essere ha bisogno di venir custodito contrastando rinuncia e rassegnazione.

In una cultura povera di orizzonti di senso, in un contesto di diffuso sog-

gettivismo e relativismo etico, in una stagione dalla cifra spersonalizzante dove è assente una visione dell'uomo come valore e fine ed è perseguita la sua appropriazione e strumentalizzazione, in un'epoca dove la perdita di umanità è un pericolo ricorrente e reale, chi ha responsabilità educative non può non esprimere un marcato impegno in direzione della proposta e dell'attuazione di un progetto di senso, di un disegno educativo incentrato su valori forti, a cominciare da quello di *persona* e, strettamente correlati, da quelli di amore e solidarietà.

È impresa, questa, da custodire maggiormente in un periodo in cui la persona non poche volte è ridotta a evento e funzione del sociale e dell'economico e spesso si vede negata la capacità di autosuperamento e ulteriorità, di futuro e progetto, in cui le tradizionali agenzie educative fanno fatica a educare e non poche volte, vinte dallo sconforto o dominate dal pessimismo, rinunciano a educare. Nei differenti contesti non è raro constatare disaffezione nei riguardi dei compiti educativi a causa dell'insicurezza dei propri valori nonché della mancanza di coraggio e di passione per il rischio. La responsabilità è elusa attuando comunicazioni assiologicamente neutre, astenendosi dal prendere posizione nei confronti del valore, venendo meno al dovere di offrire punti di riferimento e traiettorie esistenziali, delegando la funzione educativa.

L'educatore, se si consegna il compito di non costringere e manipolare, di

non reprimere e asservire, di non forgiare e plasmare, di non sedurre e conquistare, di non inculcare e inquadrare, si impegna anche a non lasciare solo l'educando privandolo di orizzonti di senso, di testimonianze, di proposte culturali adeguate alla maturazione di capacità e orientamenti la cui assenza è sovente generatrice di solitudine, omologazione, fragilità, volubilità e insicurezza esistenziale e alimentatrice di sensi di abbandono e di passiva obbedienza a istinti e pulsioni nonché a spersonalizzanti allettamenti sociali e culturali.

Tra le funzioni dell'educatore rientra anche quella normativa consistente nella capacità di fornire una struttura di riferimento, stabilire regole, porre limiti, evitare comportamenti anomici e irresponsabili, annullare eventuali propensioni e interessi da parte dell'educando verso lo pseudovalore, l'antivalore, il valore "volatile", contrastare cattive disposizioni e favorire quelle buone, correggere condotte errate, indirizzare e accompagnare a conquistare ciò che vale ossia quello che avvalora la sua umanità.

L'educatore accogliente e rispettoso non rinuncia a essere un'autorità e perciò a proporre fini, valori, norme, confini, percorsi, a trasmettere messaggi, a testimoniare coerenza morale, a offrire una verità esistenziale, non viene meno al compito di aiutare e servire orientando e indirizzando mediante la proposta di ideali di umanità.

In questione sono la sua volontà e la sua capacità di precedere l'educando,

seguirlo e accompagnarlo in un processo destinato a fargli trovare la direzione fondamentale della sua vita, di guidarlo, monitorarlo e sostenerlo in un itinerario di emancipazione, senza fargli perdere identità e responsabilità, senza imprigionarne o consumarne la soggettività, di là dunque dal sovrapporre a lui i propri schemi, dal costringerlo dentro i propri schemi, dall'obbligarlo e dal possederlo.

#### 4. Cultura della cura

La persona educanda rischia di essere privata della sua dignità, del suo valore e della sua singolarità in quei contesti dove dominano le prestazioni rispetto alle relazioni, il gesto tecnicizzato e istituzionalizzato rispetto a un'attenzione fondata sull'interesse e sulla comprensione, la preoccupazione per tenere attiva un'asimmetria distanziante rispetto a un saper dimorare amorevolmente, la tendenza alla fuga o alla fretta o al fatalismo o alla rassegnazione rispetto a un abitare responsabile e paziente, coraggioso e perseverante, l'orientamento a privilegiare il nomotetico rispetto all'idiografico e dunque a offrire risposte standardizzate rispetto a costruire e realizzare un progetto personalizzato.

Per questo è sempre più necessario favorire lo sviluppo di un'etica della cura, così da pensare e agire con il cuore, coniugare scienza e sentimento, sapere e affetti, tecnicità e umanità, *logos* ed *eros*, razionale e affettivo. È un ulteriore appunto, questo, destinato a rimarcare che la qualità

dell'educazione è assicurata dall'impegno dell'educatore a vivere la professione come *persona*, rendendo la relazione densa di passione ed esemplarità, credibilità e autorevolezza, partecipazione e premura, responsabilità e complicità.

L'idea che il soggetto educativo va elaborando e definendo di sé, l'attribuzione di identità positiva o negativa, il grado di autostima e autofiducia dipendono non poco dalle interazioni con l'ambiente e con coloro che si prendono o non si prendono cura di lui, dai primi successi e insuccessi, dai messaggi di conferma o disconferma che continuamente riceve, dai rinvii e dai rispecchiamenti facilitanti o inibenti di cui è reso destinatario, i quali, in definitiva, finiscono con il caratterizzare l'identità personale per solidità e autonomia oppure per fragilità e dipendenza.

Ogni azione formativa è generatrice di dinamiche emotive che trovano non poco le loro radici negli atteggiamenti e nei comportamenti dell'educatore, nella sua struttura affettiva e morale, nelle sue modalità comunicative, nelle sue parole e nel suo non-verbale. Le condotte autoritarie, ostili, colpevolizzanti, svalutative, umilianti, ironizzanti, sarcastiche possono essere richiamate quali specifiche modalità rapportuali mediante cui prende sostanza e si esprime il linguaggio del dominio e del rifiuto, è ignorato o ridotto il senso della dignità e del valore dell'educando, e quali rilevanti impedimenti al-

l'attivazione e al mantenimento di una relazione in grado di farlo sentire importante e adeguato rimarcandone le positività e le eccellenze piuttosto che i limiti e le lacune.

La costruzione e lo svolgimento di una comunicazione efficace dipendono alquanto dalla personalità dell'educatore, dal suo *essere presenza*, dal suo impegno a ragionare con il cuore e a lavorare con l'anima, dalla sua capacità di "scorgere" l'altro vedendovi un volto interpellante, di dare voce al suo *sentire* e di esprimere in maniera continuata una sentimentalità positiva.

L'incontro autentico, mentre implica l'"esodo" dal proprio io e l'"espropriazione" di sé, esige l'apertura alla novità e alla differenza che è nell'altro, l'ammirazione dell'altro come umanità originale e chiede a chi educa di rendersi autore di espliciti quanto continuati messaggi di sensibilità e ospitalità, di accettare e difendere il predicato della singolarità dell'educando, di diventare custode di lui affinché divenga pienamente ciò che è e non ciò che si vorrebbe che fosse.

Incontrare l'altro con un cuore ammirativo permette di ridurre diffidenza e sospetto, paura e sfiducia, generalizzazioni e luoghi comuni, classifiche e pregiudizi, rappresentazioni e stereotipi, sconvolgimenti e allontanamenti, smarrimenti e fughe, sopraffazioni e cedimenti, rende possibile vivere l'esperienza dell'incontro come "sorprendente", consente di cogliere l'altro come un altro da sé e di "stupirsi" delle sue caratteristiche uniche.

Incontrandola con una postura affermativa e confermativa, l'alterità è considerata nel suo valore e nella sua dignità, è espressa sollecitudine per il riconoscimento, il rispetto e la difesa dei suoi diritti fondamentali, è promosso l'impegno a creare il suo bene orientandola, seguendola e accompagnandola in un itinerario di emancipazione e autenticazione, senza farle perdere identità e potere decisionale, e dunque lungi dall'eterodirigerla e dal logorarne e eroderne la soggettività.

La relazione autentica richiede l'irriducibilità dell'educando all'identico, l'obbligo a non afferrarlo, possederlo e appiattirlo, il compito di non reduplicarlo come *alter ego* pretendendo di fare di lui che è altro-da-sé un altro-uguale-a-sé, la volontà di non abolirne i significati, l'intenzione di garantirgli il necessario margine di libertà.

"Accorgersi" di lui, approssimarsi a lui, sentirsi toccati da lui, riconoscerne l'intangibilità e l'inappropriabilità, pensarlo con il cuore, porsi presso di lui in maniera decentrata e disponibile, tenera e benevolente, sensibile e paziente, riuscire a capirlo in profondità contribuiscono non poco alla riduzione/distruzione di invadenze e tensioni appropriative e alla pratica dell'amore. Questo, quando è autentico, non può mai catturare, annullare, mortificare, distruggere, confondere, livellare, strumentalizzare. Amare genuinamente e eticamente l'altro è affermarne l'originalità, è scoprirne ed esaltarne la preziosità, è rispettarne la distintività, è comprenderne la dif-

ferenza e gioirne senza peraltro ridursi a lui, è occuparsi delle sue possibilità esistenziali, è esprimere passione per il suo bene, è impegnarsi ad aver cura che egli abbia cura di sé facendosi governare dal desiderio di esistere pienamente.

Praticando quotidianamente l'amore, chi educa prende le distanze da autoritarismi e permissivismi, dirigismi e attendismi, e ciò mediante il rispetto di sollecitazioni etiche e scientifiche e non emotive e ideologiche. Colui che ama va incontro all'altro, chiunque egli sia, con la consapevolezza della sua unicità e immoltiplicabilità, scorrendovi una prossimità obbligatoria, che interpella a partire da sé e chiede opzioni morali e assunzione di impegni, e con l'intenzione di difenderne la dignità, di consolidarne il valore, di potenziarne la differenza, di aiutarlo a farsi sempre più soggetto responsabile di un divenire assiologicamente orientato, e dunque non opportunistico e casualistico.

Facendo esercizio di ospitalità, rispetto, ascolto empatico, l'educando è stimato soggettività singolare, entità libera e autocosciente, nei cui confronti non possono venir mai compiuti atti di prevaricazione e strumentalizzazione, invasione e manipolazione e agiti rapporti di soggetto-oggetto, io-esso, è aiutarlo a ridurre ansie e preoccupazioni, ad attenuare autotutele e opposizioni, è accoglierlo nella sua dissonanza, è favorirgli la manifestazione autentica di sé, è facilitarlo nell'espressione della sua volontà e resilienza, criticità e di-

vergenza, è sostenerlo nel suo travagliato processo di autonomizzazione, è gettare le basi per una reale intesa e collaborazione, è accompagnarlo nell'impresa di liberazione dal bisogno assumendone la storia e attivando tutte le potenzialità e le risorse possibili, personali e comunitarie.

Quando l'educando si rende conto che accanto a sé c'è un altro che crede in lui e apprezza il suo valore, che presso di sé dimora una presenza confermate impegnata a considerare e condividere la sua vicenda emotiva e la sua fatica di vivere, fiduciosa nel suo non-ancora, disposta a fargli credito anticipatamente di eccellenza, interessata a individuare e valorizzare le sue ricchezze, preoccupata di non lasciarlo solo, allora egli sente di esistere per qualcuno, si consapevolizza gradualmente del suo essere e del suo valore, non si percepisce invisibile né periferico, non si considera uno stereotipo, non è imprigionato in un'idea di sé svilita e menzognera, guadagna progressivamente quella positiva immagine di sé che viene a incidere notevolmente sulle comunicazioni interpersonali, sul sentimento di sé come persona, sulla produzione e sul radicamento nella sua interiorità di presidi affettivi quali l'autoaccettazione e la buona idea di sé, l'autostima e la fiducia nelle personali capacità, la sicurezza e la motivazione alla curiosità. Riflettere sui singoli contesti privilegiando una prospettiva relazionale permette di guadagnare una più concreta e vitale concezione di essi con-

siderandoli realtà intergenerazionali evolutive in cui ogni componente viene a svolgere una peculiare funzione educativa che a un tempo reclama e consolida quella altrui. Le interazioni e i legami in essi presenti sono fattori di vicendevole arricchimento e perfezionamento con la persuasione che ogni generazione coinvolta è in grado a un tempo di donare e ricevere, insegnare e apprendere.

Considerevole è la forza emancipante dell'esperienza del crescere nelle relazioni grazie alla quale ciascuno sente di appartenere, riconosce, apprezza e appoggia sé e l'altro disattivando contrapposizioni, competizioni, calcoli, desideri di vittoria sull'altro. In virtù della reciprocità sono assenti pretese, difese, critiche, offese.

Rilevante, dunque, è l'influenza bilaterale esistente tra educatore e educando, entrambi impegnati a divenire nel segno della differenza e della scambievolezza di presenza e di coscienza, della gratuità e della condivisione. In ogni interazione capace di qualificarsi curativa, emancipante e autentificante essi crescono vicendevolmente.

È rilievo, questo, che invita a disporsi dalla parte di una relazione incardinata sulle categorie della circolarità e della dialogicità, contrastante, conseguentemente, "magisterocentrismi", unidirezionalità, rigidità, immobilismi e nondimeno - da parte dell'educatore - percezioni di sé come soggetto intoccabile, indiscutibile, invalutabile, infallibile e dunque "superiore", pur dovendo riconoscere che la disparità

è un elemento qualificante la relazione educativa. Questa è strutturalmente asimmetrica, per funzione e processo. La contrassegna una (necessaria) differenza di posizione e ruolo, sapere e autorità, esperienza e responsabilità, cultura e decisionalità, in virtù della quale esercitare legittimamente ed efficacemente il potere di educare. Grazie a tale strutturale divario, chi educa assolve compiti di cura e servizio, guida e orientamento, sostegno e incoraggiamento, indica traguardi e ideali, traccia prospettive e tragitti, propone mappe valoriali e direzioni di senso, offre significati e modelli.

L'educatore responsabile è consapevole della diffusività e pervasività educativa che è originata dall'esercizio di compiti formativi. L'umanità dell'educando è sorgente di incremento della sua umanità. La singolarità dell'educando è risorsa di promozione della sua singolarità. La sua opera finisce per sortire positive ripercussioni su lui medesimo, sul suo essere, poter essere e dover essere.

Sono notevoli le provocazioni e i guadagni che dai rapporti quotidiani egli può trarre in fatto di affinamento dell'intelligenza socioemotiva e del sapere metodologico, non potendo ignorare che proprio in virtù di tali rapporti la sua umanità e la sua competenza si costruiscono e si consolidano continuamente. Il "novizio" apprende dall'"esperto", questi da quello. Il generato diventa generante. Non è raro che l'allievo "superi" nel tempo il "maestro".

Al pari dell'educando, l'educatore può essere fragile e vulnerabile, può, come lui, avere bisogno di amore, tenerezza, cura, sostegno, assicurazione, approvazione. Nell'impegno ininterrotto per il primo il secondo può avere coscienza che in effetti è aiutato, può trovare preziose possibilità di aiuto per se stesso, può prendere consapevolezza dello stretto legame che unisce il riconoscere e il riconoscersi, può toccare con mano che la considerazione dei bisogni dell'educando giova non poco all'analisi delle soggettive necessità, può rendersi conto non di rado di avere un bisogno dell'educando maggiore di quello che questi può avere di lui.

A chi educa è concesso così di superare egocentrismi e rigidità, superiorità e certezze, presunzioni e sopraffazioni, e di compiere cospicui guadagni in fatto di decentramento e flessibilità, umiltà e condivisione, pazienza e rispetto. È aiutato a prendere consapevolezza che anche lui, come l'educando, è in cammino, sollecitato alla promozione di sé dalla presenza degli altri e dalla feconda condizione di essere con-gli-altri e per-gli-altri.

### **Conclusione**

Non è difficile registrare la perdita di un significato profetico per l'educazione di oggi, troppo preoccupata della soddisfazione delle istanze pragmatiche, tecniche, funzionali, performative e sempre meno attenta alle proiezioni ideali, a una propositività a lunga gittata, non troppo apprezzabile

per capacità progettuale anche soltanto in termini di uscite di sicurezza, di sentieri, di motivi-guida, non particolarmente interessata a custodire e testimoniare il senso della sfida e della scommessa e a far tesoro di un patrimonio di idee e convinzioni solidalmente condivise sul destino dell'uomo e dell'umanità, orientata non poche volte a tacere sul perenne e sull'autentico e a lasciarsi condizionare, se non sedurre, dall'effimero e dal banale, disposta non di rado a rinunciare al futuro per schiacciarsi sul presente con il pericolo di svolgere una funzione riepilogativa piuttosto che anticipatrice e prospettica, creatizzante e innovativa.

In chi ha responsabilità formative gioca un ruolo importante la consapevolezza che questo tempo non ha bisogno di realtà educative antropologicamente depotenziate, aziendalizzate, tecnicisticamente intese, strumentalmente concepite, funzionalisticamente pensate e attuate e, dunque, semplicemente alfabetizzanti, preoccupate esclusivamente delle performances, delle abilità, degli strumenti e neglimenti o inadempienti in fatto di generazione e sviluppo di sensibilità, mentalità, intelligenze, disposizioni, virtù, qualità, atteggiamenti, condotte e, conseguentemente, in fatto di maturazione di personalità autentiche, giuste, responsabili, solidali.

Ne derivano l'opzione per la centralità della persona e lo sviluppo della sua totalità, la premura per la coltivazione di tutte le sue dimensioni, la configu-

razione delle esperienze formative come esperienze germinative e potenziatrici di “competenze” umanizzanti, ossia finalizzate a produrre apprendimenti generatori di saper essere, saper fare, saper conoscere, saper decidere, saper scegliere, saper convivere, l’assunzione di un universo di appelli al dover-essere che in quanto tale sollecita in direzione di impegni formativi soddisfacendo i quali esprimere e potenziare la propria differenza.

La razionalità della proposta valoriale è costantemente alimentata da una relazione amorevolmente intensa. Affettività ed etica, sentimenti e orientazione morale danno nutrimento ed efficacia all’arte di educare. L’agire formativo richiede la pratica sinergica di cuore e mente eticamente ispirati, di emotività e razionalità. L’altro, piuttosto che di una conoscenza razionale e di una spiegazione intellettuale, necessita di una “intelligenza del cuore”, di un “cuore pensante”, di un “sentire pensoso”, di un’intuizione empatica da parte di chi si prende cura di lui.

## BIBLIOGRAFIA

ALLPORT Gordon W., *Psicologia della personalità* (1937), tr. it., Roma, LAS 1977.

BREZINKA Wolfgang, *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell’educazione* (1992), tr. it., Roma, Armando 1994.

BUBER Martin, *Il principio dialogico e altri saggi* (1984<sup>5</sup>), tr. it., Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo 1993.

ERIKSON Erik H., *Introspezione e responsabilità. Saggi sulle implicazioni etiche dell’introspezione psicoanalitica* (1964), tr. it., Roma, Armando 1972.

FRANKL Viktor E., *Logoterapia e analisi esistenziale*, tr. it., Brescia, Morcelliana 1975.

GUARDINI Romano, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, tr. it., Brescia, La Scuola 1987.

JONAS Hans, *Il principio responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica* (1979), tr. it., Torino, Einaudi 1990.

LABERTHONNIÈRE Lucien, *Teoria dell’educazione* (1935), tr. it., Brescia, La Scuola 1969.

LAMBRUSCHINI Raffaello, *Della educazione* (1935), Brescia, La Scuola 1968.

LÉNA Marghélite, *Lo spirito dell’educazione*, tr. it., Brescia, La Scuola 1986.

LÉVINAS Emmanuel, *Totalità e infinito. Saggio sull’esteriorità* (1961), tr. it., Milano, Jaca Book 1986.

MARITAIN Jacques, *L’educazione della persona*, tr. it., Brescia, La Scuola 1967.

MASLOW Abraham H., *Verso una psicologia dell’essere* (1962), tr. it., Roma, Astrolabio-Ubaldini 1971.

MOUNIER Emmanuel, *Il personalismo* (1949), tr. it., Roma, AVE 1964.

RICOEUR Paul, *La persona*, tr. it., Brescia, Morcelliana 1998.

ROSSI Bruno, *Pedagogia dell'arte di vivere. Intelligenze per una vita felice*, Brescia, La Scuola 2015.

ROSSI Bruno, *Educare all'ammirazione. Di sé, dell'altro, della Terra*, Lecce, Pensa Multimedia 2017.

ROSSI Bruno, *Il potere dell'educazione*, Roma, Edizioni Studium 2018.

WINNICOTT Donald W., *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo* (1965), tr. it., Roma, Armando 1970.

ZAMBRANO Maria, *Verso un sapere dell'anima*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina 1996.

#### NOTE

<sup>1</sup> Docente di Pedagogia generale all'Università degli Studi di Siena.