



PAIDEUTIKA

Quaderni di formazione e cultura

pdfelement

23

Nuova Serie
Anno XII – 2016



PAIDEUTIKA. Quaderni di formazione e cultura
23 – Nuova Serie – Anno XII – 2016
semestrale

Rivista fondata da Antonio Erbetta

Direttore responsabile e scientifico
Elena Madrussan

Consulenti scientifici

Miguel Benasayag (Université de Lille 3), Gabriella Bosco (Università di Torino), Massimo Carnevacci (Universidade Federal Santa Catarina, Brasil), Mauro Carbone (Université Jean Moulin Lyon 3), Philippe Forest (Université de Nantes), Enrica Lisciani Petrini (Università di Salerno), Marco Revelli (Università del Piemonte Orientale), Enrico Testa (Università di Genova)

Segreteria di Redazione

Silvano Calvetto, Gianluca Giachery

Comitato editoriale

Germana Berlantini, Nicole Bosco, Ferdinanda Chiarello, Cristina Gatti, Giuliano Gozzelino, Silvano Gregorino, Grazia Massara, Laura Petrella, Gianmarco Pincirolì, Alessandra Sara Stanizzi

Fotografia

Cristina Gatti

Paideutika is a peer reviewed journal. La Rivista si avvale di un Comitato di Lettori, coordinato dal Direttore, per la valutazione degli articoli pervenuti e sottoposti a double blind peer review process. L'elenco dei referees è menzionato una volta l'anno in forma di ringraziamento editoriale. La Rubrica di Fulvio Papi Oggi un filosofo, che la Rivista è onorata di ospitare, non viene sottoposta al peer review process.

Paideutika è una Rivista scientifica semestrale classificata in fascia A dall'ANVUR nel 2012.

Autorizzazione del Tribunale di Torino n. 5850 del 26/03/2005

Ibis edizioni s.a.s.

Como – Pavia

www.ibisedizioni.it

e-mail : info@ibisedizioni.it

Stampa: Joelle, Via Biturgense, Città di Castello (Perugia).

Direzione e Redazione

Via Brione 41

10143 Torino

www.paideutika.it – rivista@paideutika.it

ISSN: 1974-6814 ISBN: 978-88-7164-538-4

I diritti di memorizzazione elettronica, di riproduzione totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati.

Abbonamenti

Numero singolo Euro 16,00

Abbonamento annuale Euro 28,00 (comprese spese di spedizione)

Estero Euro 35,00

C.c.p. 16205221

Intestato a Ibis s.a.s., Via Crispi, 8, I – 22100 Como

PAIDEUTIKA

Quaderni di formazione e cultura

Editoriale	5
<i>PENSARE L'EDUCAZIONE OLTRE LE DERIVE DEL PRESENTE</i>	7
Elena Madrussan, <i>L'educazione tra derive, naufragi, orizzonti / Educational disquiet among drifts, shipwrecks, horizons</i>	9/32
Mino Conte, <i>Della ragione governamentale nelle istituzioni di formazione e ricerca / On Governmental Reason in Educational and Research Institutions</i>	55/75
Maurizio Fabbri, <i>Dopo la morte di Dio, la morte dell'Inconscio? Annunci e fraintendimenti nella civiltà della Cura e dell'Empatia / After the death of God, the death of the Unconscious. Announcements and misunderstandings in the civilization of care and empathy</i>	95/124
Giancarla Sola, <i>Le forme della deformazione: tra Pedagogia generale e Pedagogia Clinica / The forms of deformation: between General Pedagogy and Clinical Pedagogy</i>	153/169
Elsa Maria Bruni, <i>Il tempo del pensiero... il senso dell'educazione / The time for thought... the meaning of education</i>	183/200
Paolo Mottana, <i>Dire il presente al singolare: alla ricerca di una 'traccia sciamanica' in educazione</i>	217
Mario Gennari, <i>Finis imperii romani: la formazione dell'uomo in un tramonto epocale</i>	229

ARCHIVIO DELLA MEMORIA	243
Charles Wright Mills, <i>The Ideological Demand and the Bureaucratic Context / L'istanza ideologica e il contesto burocratico</i> . Testo a fronte	246
OGGI UN FILOSOFO	253
Rubrica di Fulvio Papi	
SGUARDI SUL MONDO	257
Gábor Csordás, <i>The Dice of Our Judgement. Rabelais and the women</i>	259
RECENSIONI	273
Claude Lévi-Strauss, <i>Siamo tutti cannibali</i> (di Gianmarco Pincirolì)	273
Umberto Curi, <i>La porta stretta. Come diventare maggiorenni</i> (di Elvira Bonfanti)	276
Danilo Kiš, <i>Il liuto e le cicatrici</i> (di Giuliano Gozzelino)	278
Emilio Renzi, <i>Persona. Una antropologia filosofica nell'età della globalizzazione</i> (di Fulvio Papi)	280
Massimo Baldacci, <i>Prospettive della scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo</i> (di Silvano Calvetto)	282
LIBRI RICEVUTI	287
ABSTRACTS	289

Il tempo del pensiero... il senso dell'educazione

Elsa Maria Bruni

Ragione ed educazione

Nella *Metafisica dei costumi* Kant, a proposito del tema dell'*educere*, sottolineava che il maestro non può e non deve insegnare pensieri. Il maestro al contrario, non chiamato a infondere dottrine precostituite, nel programma di Kant del 1766 deve essere mosso dal proposito di insegnare a pensare. La *quaestio* dell'insegnare a pensare, legato all'amore del sapere come presupposto primario dell'uomo, costituisce un tema dominante nel pensiero occidentale e, ancor più, rappresenta il punto di avvio della rifondazione epistemologica della pedagogia contemporanea. L'educazione dell'uomo e l'educazione del pensiero si intrecciano all'interno della riflessione pedagogica che ha risottoposto ad analisi *il* modello educativo di una tradizione connotata per la sua impostazione marcatamente razionale.

Il *docendo discimus* di Kant viene qui assunto come chiave del lavoro di ridefinizione della tradizione regolata dal principio logico della *ratio* pura e autoregolativa. Come amore della sapienza e come amore della verità, come studio della saggezza e come sapere anticipatorio dell'essenza delle cose, l'educazione del pensiero ha avuto una traiettoria ben delineata nella lunga storia dell'Occidente. Sempre guidata da un principio di ragione, di verità, di universalità e di necessità.

Il pensiero filosofico-educativo europeo ha avuto le idee chiare sia sul "chi" sia sul "che cosa" insegnare. Ha avuto le idee chiare sul perché dell'educazione. Dalla greicità più arcaica sino al dopo-Kant si rintraccia l'oggetto-fine dell'educazione dell'uomo nella verità, in ciò che è ritenuto aprio-

risticamente verità che, in quanto *aletheia* ma anche *episteme*, è problema di sopravvivenza per l'uomo stesso, è indiscutibile rimedio alla morte e alla sofferenza. È da qui che si originano i miti, per l'appunto rimedi contro l'imprevedibilità, contro il fluire, alla ricerca di un ordine immutabile a cui l'uomo può aggrapparsi. E a questo viene educato, ad essere saldo nell'alleanza con l'ordine. E l'ordine riguarda la comunità sociale, la *polis* che, in quanto tale, deve divenire il fattore di aggregazione e che a sua volta ha nel *logos* l'insieme di valori conciliabili con i bisogni individuali che devono trovare nel sociale la giusta gratificazione. Il *logos* è il luogo dei valori della condivisione, mediana e compromissoria che legittima il riconoscimento dei diritti umani storicamente dati. Si tratta di una istanza educativa, ma è parimenti una esigenza etico-politica. È legge universale e discorso carico di senso, è sapienza di tutte le cose e somma di equilibri¹.

Il pensiero educativo dell'Occidente, dunque, presenta questa costante: trae sostanza dall'adesione al *Logos* come *Nomos*, come assenso alla Verità indiscutibile e incontrovertibile che è rimedio all'incertezza del vivere sociale e a cui dà consistenza e ordine. Mettere in discussione il senso dell'educazione, seguendo questo ragionamento, equivale a mettere in discussione il senso del pensare razionale che nel fine dell'autoconservazione con mezzi razionali e tecnici trovava la sua giustificazione. E, sempre seguendo tale matrice argomentativa, il percorso educativo e formativo dell'uomo è sinonimo di esperienza esistenziale che si caratterizza come itinerario di un sé che mira ad affermarsi come soggetto autonomo nel sociale, corrisponde cioè al percorso di acquisizione di un possesso, presunto totale, ma in effetti parziale del proprio io mediante la ragione.

¹ Era il *logos* a connettere tutte le cose in un discorso di senso. Già Eraclito, filosofo del divenire, sottolineava l'esistenza di questa legge universale e la necessità che ad essa l'uomo aderisse. Il richiamo alla sordità di molti, al rifiuto di prestare l'orecchio all'ascolto del *logos* universale e all'affidarsi ai "sogni privati", cioè a una sapienza propria, sono temi focali del suo pensiero. Quando la ragione umana scopre la ragione cosmica, si riconcilia con il mondo di cui è parte e trova la sapienza suprema che equivale alla conoscenza di sé; "la saggezza consiste in una sola cosa: conoscere il *logos* che governa tutto attraverso tutto" (fr. 41). La conoscenza della legge universale, propedeutica, parallela ed equivalente alla conoscenza del se stesso, trova il grande ostacolo nella dimensione privata, quella che Eraclito chiama "sogni privati" e che corrisponde alla scelta di vivere facendo leva su una sapienza umana parziale, non universale.

La ragione viene posta a fondamento del processo formativo dell'uomo ed è a fondamento di ogni pratica educativa, perché è la sola che genera comunità. La ragione è assunta come idea e come modello, come orizzonte cognitivo massimo che poi nella realtà e nelle epoche storiche ha dato luogo a forme e modelli diversi, senza mai perdere però la sua centralità².

Nella varietà, infatti, è costante il presupposto di un pensiero e di un pensare razionale, in quanto rigorosi e universali. Il principio della razionalità non viene mai meno anche quando in uno stesso modello educativo ne coesistono sfumature diverse: nella *paideia* arcaica *theoria*, *metis*, *praxis* e *techne* sono tutte rintracciabili nell'educazione di Achille e in quella di Odisseo; nel secolo scorso, pur nella volontà di disvelare i limiti della ragione fra gli attacchi al suo carattere assoluto e l'evidenza dei suoi segni di impurità e di violenza, la ragione ha resistito optando per la strada della sua rifondazione. Ciò per dire che essa non è mai venuta meno, anzi è rimasta come *focus* della riflessione, come nozione critica, come categoria aperta e problematica, priva di convinzioni aprioristiche. Alla logica della coerenza e della verità sono subentrate le categorie della decostruzione e del possibile.

Il modello ordinato e determinato di formazione, a cui corrispondeva la pienezza di forma e di contenuto come mèta dell'uomo e della società, viene riproblematizzato ed ermeneuticamente emergono i tratti di incertezza e di inquietudine che hanno tratteggiato la statura e la fisionomia di un soggetto che percorre un *iter* di sperimentazione di sé, che quindi assiste alle sue trasformazioni mentre assume forme diverse e si percepisce, oltre ogni fondazionismo, come costruzione dinamica, come auto-determinazione possibile sempre *in progress*. Al centro non vi è più,

² Cfr. F. Cambi, *Insegnare e apprendere la filosofia. L'esercizio del pensiero*, Roma, Armando, 2000, p. 18: "La funzione della ragione è, pur nella varietà dei modelli, unica: costruire un ordine concettuale dell'esperienza garantito dalla propria universalità e necessità. [...] Storicamente però questa funzione si è andata determinando secondo un processo che va dall'ontologia alla strumentalità: la ragione si è venuta sempre più emancipando da uno status metafisico-ontologico che, erede dell'antico *Logos*, la vedeva come punto di unità/intersezione del pensiero e del reale, come luogo della loro unificazione, per approdare invece a identificarsi con un insieme di procedure che, pur richiamandosi all'idea trascendentale della razionalità (come sede della verità e come forma ultima del conoscere), perdevano ogni statuto ontologico, si connotavano come strumenti convenzionali, non rivolti a dire l'essenza razionale del mondo, ma il modo umano di controllarlo e interpretarlo".

e non potrebbe essere altrimenti, il *cogito* cartesiano ma prende forma una nuova immagine di pensiero, privo di fondamenti e fondazioni, che trae la sua forza dalla tensione alla critica di sé e dal connaturarsi come processo investigativo, come impegno di decostruzione e ricostruzione continua³.

Una pagina di profondo interesse è data dalla riflessione dei due principali rappresentanti della Scuola di Francoforte, Adorno e Horkheimer. In particolare, nella *Dialettica dell'illuminismo*, uno dei capitoli centrali dell'edizione definitiva del 1947 porta il titolo di *Odisseo, o mito e illuminismo*. È interessante cogliere il senso della presenza del capitolo all'interno di un lavoro centrato sul tentativo di spiegare filosoficamente l'esperienza storica del '900.

Nella riflessione di Adorno e Horkheimer la lettura di Odisseo e del suo viaggio si fa di straordinario rilievo per le connessioni rintracciabili con la dimensione formativa, tali da arricchire la ricerca pedagogica nel pensare e ripensare le prospettive di analisi che più si addicono al nuovo statuto dell'uomo generato nel tempo dell'incertezza post-borghese, tardo-moderna, post-moderna. La soggettività che muore con la modernità, parafrasando Foucault, rinasce a nuova esistenza; la soggettività moderna muore portando con sé la *ratio* classica.

Quell'Odisseo, decantato come immagine dell'uomo che si nutre della conoscenza e accentua la sua carica umana, è agli occhi di Adorno il simbolo più chiaro di un "nuovo" uomo razionale che si prepara a vivere il XX secolo, è l'uomo borghese *ante litteram*. Il viaggio era stato decantato da una ricca tradizione letteraria come ideale tragitto dell'uomo che si afferma conquistando se stesso e raggiungendo i propri scopi grazie all'autocontrollo, all'astuzia e all'intelligenza pratica.

In Adorno e Horkheimer, invece, Odisseo ha un *habitus* altro e, così, il suo viaggio, le prove con le forze della natura e con potenze mitiche, il *no-*

³ Le ricadute nell'ambito della ricerca pedagogica sono state numerose e, per molti versi, rivoluzionarie: si pensi al disvelamento dell'educazione come trama complessa e alla messa in luce degli impliciti e degli impensati che agiscono nel discorso e nelle pratiche educative, si pensi ancor più agli effetti dell'analisi decostruzionista all'interno del congegno discorsivo della pedagogia come sapere di sintesi dalla caratteristica base transdisciplinare e come sapere scientifico di confine necessariamente in dialogo interdisciplinare in virtù della ricchezza, in senso di complessità e polisemicità, delle problematiche della formazione. Cfr. A. Mariani, *La decostruzione e il discorso pedagogico*, Pisa, ETS, 2000.

stos come ossessione razionale, vengono convertiti in prove di un razionale esercizio di repressione della propria natura per dominare la natura esterna: “Tale repressione si configura [...] come vera e propria precondizione per l’esercizio del dominio dell’umano sul naturale”⁴. Odisseo diventa simbolo della *ratio* strumentale, la sua *metis* lo stigma del calcolo borghese, il suo *nostos* la prova della volontà di sopraffare il prossimo. In ultima analisi il signore di Itaca, che filtra ogni azione e movimento con la logica del raggiungimento del vantaggio proprio, è dipinto da Adorno con i tratti del mercante moderno, prototipo di un società volta al profitto nell’accezione moderna e in cui fa da padrona la legge dello scambio.

Su questo aspetto Adorno insiste e attorno ad esso fa ruotare tutta la riflessione che mira a dimostrare la fenomenologia razionale del pre-moderno Odisseo, il quale aspira all’autoconservazione con mezzi tecnici e soprattutto razionali, che si sacrifica “astutamente” pur di raggiungere il fine ultimo, che in tutto ciò che fa adotta la logica del maggior vantaggio e della minor fatica, e lo fa usando una ragione liberata dai condizionamenti magici e religiosi.

Odisseo, infatti, ragiona e poi agisce quale soggetto che ha sciolto il legame di dipendenza assoluta dai miti e dalle leggende arcaiche. Diversamente da Achille, l’Itacese si emancipa dagli schematismi arcaici di dominio. Il suo percorso di formazione è frutto di un approccio nuovo all’esperienza esistenziale e si caratterizza come complesso cammino di un sé che mira ad affermarsi come soggetto autonomo. La conquista del sé prevale su tutto: senza alcun cedimento all’edonismo e all’estetico, indipendente dalla mitologia, il suo destino è votato al possesso totale del proprio io mediante la ragione.

Tra libertà e dominio, la radiografia di Odisseo nella lettura di Adorno sottolinea che la conquista dell’emancipazione soggettiva reca con sé un prezzo che proprio la soggettività paga. Il prezzo pagato dall’Odisseo liberato grazie alla sua intelligenza pratica (*metis*) dai lacci dell’arcaico mitico è visibile nella teoria di Adorno in alcuni episodi-chiave, primo fra tutti il noto incontro con le Sirene. Odisseo in quella circostanza ricorre a stratagemmi tecnici e annulla il potere della maledizione antica. Non cede

⁴ Cfr. R. D’Alessandro, *Alle origini della razionalità borghese. Letture di Ulisse e le Sirene*, Castel San Pietro Romano, Manifestolibri, 2014, p. 124.

alla tentazione, non finisce nell'inganno del canto delle ammaliatrici, non lascia morire la sua individualità, perché si fa legare all'albero della nave. Ascolta quel dolce canto, ma stretto da catene si impone al destino delle fatali leggi mitologiche.

La sua *ratio* calcolatrice, in linea con la sete di conoscenza del condottiero, praticamente alimentata dall'astuzia che guarda fissa il raggiungimento di precisi scopi, delinea una condotta che consente a Odisseo di ascoltare il canto delle Sirene quando passa davanti all'isola, di essere consapevole della impossibilità umana di resistere al canto delle due creature, di essere consapevole di non avere strumenti oggettivi per contrastare l'attrazione. Questa condotta prende la forma medesima dell'astuzia, che altro non è che sfida razionale, giocata sul terreno di una intelligenza empirica che salva dal gioco del decreto arcaico.

Agli occhi del critico tedesco, tuttavia, "alla maledizione mitica non si sfugge se non sottoponendosi ad altre forme, magari autoimposte, di sottomissione o di auto coercizione"⁵. Stefano Petrucciani, nella sua "Introduzione" al capitolo della *Dialettica dell'Illuminismo* dedicato a Odisseo, pone l'accento su questo aspetto:

L'individuo in atto di affermare la sua autonomia, contro le superstizioni, le tentazioni regressive, le millenarie consuetudini, deve in realtà pagarla a caro prezzo: legando o sopprimendo, dentro di sé, tutti gli impulsi, debolezze o tentazioni che lo porterebbero a deflettere da quello che, in quanto egli è individuo razionale ed emancipato, dev'essere il suo *habitus* fondamentale: perseguire con inflessibilità solo gli obiettivi che autonomamente si è dato, badare innanzitutto all'autoconservazione e all'autoaffermazione, controllando e piegando ai propri scopi l'ambiente naturale e sociale grazie all'uso scaltrito di una razionalità calcolante, capace di commisurare i mezzi ai fini⁶.

Di fronte alle Sirene, dalla cui voce e dal cui canto è attratto in quanto promesse di conoscenza, l'uomo Odisseo accoglie il decreto originale, lo adempie e riconosce l'infinita potenza delle creature. Fa sì che esse abbiano ciò che per decreto ad esse spetta. Ma lo fa a modo proprio, ossia predispo-

⁵ Cfr. T.W. Adorno, *Interpretazione dell'Odissea. Con un dialogo sul mito tra Adorno e Karl Kerényi*, a cura di Stefano Petrucciani, Roma, Manifestolibri, 2000, p. 20.

⁶ *Ibidem*.

nendo il suo passaggio in modo da non cadere vittima del potere mortifero della loro voce. Si fa legare! Odisseo progressivamente si separa dalla natura, rappresentata dalle figure mitiche che di volta in volta incontra nel viaggio; così facendo domina la natura attraverso sacrificio e rinuncia a ogni forma di godimento e di piacere. Il dominio di sé passa proprio attraverso la rinuncia al piacere. Vale così anche per i compagni di viaggio che in misura diversa, riflesso della disuguaglianza di classe, devono pagare il medesimo prezzo sacrificale.

Odisseo, che incarna per i francofortesi l'uomo sospeso fra autoconservazione e autoannientamento, vive nel tentativo costante di far sopravvivere il Sé, che consiste nel vincere l'angoscia della morte e dell'infelicità. A tal fine si spiega la duplice scelta di Odisseo: ai marinai fa tappare con la cera le orecchie, evitando ogni distrazione e ordinando di remare con forza; quanto a se stesso, si fa legare all'albero della nave, come un padrone fa lavorare gli altri per sé, ode impotente ma non cede.

Per Adorno e per Horkheimer quello che accade a Odisseo trova consonanza con quanto succede all'uomo borghese che rinuncia al piacere tanto più quanto cresce la sua potenza. E i marinai, con i loro sensi repressi e dediti solo alla fatica del lavoro, sono lo specchio riflesso degli oppressi della società capitalistica. Odisseo arriva a esercitare il dominio sulla natura, ma al prezzo di reprimere dentro di sé la propria natura. Il progresso che compie, la sua maturazione intellettuale, l'autocontrollo che realizza sintetizzano il percorso di razionalizzazione dell'uomo, che si è andato progressivamente distanziando dai miti, dagli schematismi preistorici, dai condizionamenti religiosi, dalle maledizioni pietrificate. Ciò altro non è per Adorno che il percorso di razionalizzazione proprio dell'Occidente moderno, quel percorso che quando ha pensato la formazione dell'uomo europeo ha reiterato, cristallizzandoli, determinismo, logica della necessità, meccanicismo, razionalismo connaturati allo spirito educativo originario.

L'educazione del pensiero tra razionalità e riflessività

Ripercorrendo la storia del pensiero europeo, ci accorgiamo della costante preoccupazione di configurare l'educazione come volontà necessaria ad assicurare all'uomo la sopravvivenza rispetto ai pericoli della vita. Tale preoccupazione si è tradotta in ossessione razionale nella direzione di

raggiungere la certezza dell'atto cognitivo, di dare regole certe alla conoscenza razionale, distanziandosi e distanziando la ragione stessa dalla possibilità di indagare ciò che razionalmente non risultava del tutto indagabile, *in primis* la vita, le dimensioni di senso, l'identità, l'etica, le motivazioni profonde della conoscenza. Tanto è vero che proprio un rappresentante del razionalismo come Kant avvertì forte l'esigenza di elaborare, accanto a una ragion pura, una ragion pratica e una ragione estetica, una ragione del "cuore" e una ragione del "bello".

Il bisogno di conoscere il senso di tutto come rimedio contro l'imprevedibilità sistemava insieme in un tutto senso dell'educazione e senso del pensare⁷. Per un verso ordinando gli aspetti contenutistici all'interno di processi di apprendimento di singoli contenuti disciplinari, per un altro verso fissando e sistemando l'*educere* in modelli fondati su *a priori* e in forme intellettuali regolari, statiche e autoriproduttori. L'educazione traeva il suo senso da una impostazione didattica e pedagogica che si risolveva in strutture disciplinari e che, pertanto, chiamava in causa l'uso di un pensiero logico. Non vi era traccia di quelli che oggi vengono definiti atteggiamenti e abitudini mentali e che difficilmente sono insegnabili in modo esplicito e formale proprio perché si presentano in forma analogica e non riducibile a unità e sequenze di unità. Non si acquisiscono per trasmissione diretta ed esplicita, ma afferiscono a dimensioni intellettuali, relazionali ed esistenziali del comportamento umano:

atteggiamenti quali la tenacia e la perseveranza nello studio, il rispetto delle regole scolastiche e delle più elementari forme di convivenza civile, non si insegnano formalmente e in modo digitale come i contenuti degli insegnamenti disciplinari. Tutti sappiamo che non è sufficiente conoscere delle regole per rispettarle, bisogna essere convinti della loro rilevanza e necessità o, nel peggiore dei casi, temere le conseguenze del loro mancato rispetto⁸.

Siamo di fronte alla crisi più evidente del modello empirista e neopositivista che ha investito le scienze dell'educazione nella sua essenza tra-

⁷ Cfr. E. Severino, *Educare al pensiero*, Brescia, La Scuola, 2012, pp. 17-45.

⁸ Cfr. G. Franceschini, *Lo scenario contemporaneo: dalla didattica applicativa alla didattica critica*, in A. Agosti, G. Franceschini, M.A. Galanti (a cura di), *Didattica. Struttura, evoluzioni e modelli*, Bologna, CLUEB, 2009, p. 188.

dizionale e che ha introdotto nella elaborazione così come nella pratica educativa indeterminazione, mutabilità e complessità come categorie non risolvibili mediante il ricorso a conoscenze e pratiche tecniche ma che reclamano nuove modalità cognitive plurali e pluraliste⁹.

Il pensare e il pensiero sono, in questa prospettiva, altro e di più rispetto ad attività volte a reperire ricette e regole da praticare, dal momento che implicano un forte radicamento nell'esperienza mutevole e inquieta e poiché si nutrono e si esprimono in forme concrete di interazioni sociali e di organizzazione delle relazioni. Il pensare diventa esperienza e l'esperienza del pensare genera conoscenze che non sono mai ultime e mai insieme di contenuti strutturati definitivamente. L'esperienza cognitiva si fa esercizio di riflessione del pensiero sulla realtà, si fa modo di insegnare a pensare e a pensare come sorgono i pensieri. E ciò ha un fine,

lo scopo del pensiero è di aiutare a raggiungere una conclusione, a prevedere una possibile fine in base a ciò che è già dato. Poiché la situazione nella quale ha luogo il pensiero è di dubbio, il pensiero è un processo di indagine, di esame delle cose, di investigazione. L'atto di acquisire è sempre subordinato all'atto dell'indagare¹⁰.

Per Dewey l'educazione è conquista di un filosofare come esercizio della facoltà del pensiero teso a farsi indagativo e argomentativo¹¹; l'educazione è filosofare perché pratica riflessiva tesa a sviluppare abilità di tipo critico-argomentativo, creativo e valoriale. Il senso dell'educazione risiede nel suo essere costruzione progressiva di percorsi nei quali il filosofare si intreccia e opera attraverso la mediazione educativa nell'esperienza e nella interazione di esperienze¹².

⁹ Di rilievo sono le ricerche intorno alla tesi del "pluralismo cognitivo" di Stephen Stich e sulla declinazione socio-culturale delle attività razionali. Cfr. P. Labinaz, *La razionalità*, Roma, Carocci, 2013, pp. 111-115.

¹⁰ Cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 198.

¹¹ Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1961, p. 83. Scrive Dewey: "il grande vantaggio che proviene dall'esercitare la facoltà del pensiero è che non vi sono limiti alla possibilità di portare negli oggetti e negli eventi della vita significati originalmente acquisiti mediante una analisi del pensiero, e quindi neppure limiti alla continua crescita di significato della vita umana".

¹² Cfr. M. Striano, *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con*

Se il fine della formazione oggi viene individuato per via negativa rigettando l'idea e la pratica dell'insegnamento cumulativo di nozioni e se, di conseguenza, l'apprendimento necessario non si traduce in mero e vuoto processo di trasmissione, ne consegue che l'azione educativa rispondente alla complessa società attuale deve prendere forma da una concezione rinnovata dell'uomo pensante e della conoscenza. È il testamento che segna la fine di una concezione meccanicistica e riduttiva del sapere e dell'uomo e che inaugura la stagione di un modello cognitivo e umano che ha significato in quanto prende forma nella riflessività come capacità cosciente di aprirsi alla complessità, di essere critici, nella consapevolezza di non possedere verità ultime, bensì di dover cercare spiegazioni diverse, di sapere di non sapere, di tentare l'avvicinamento alla verità per mezzo di uno sforzo consapevole e mediante la discussione. La conoscenza è sempre conoscenza di conoscenza!

Non può valere la regola e la ricetta per una società e in una società il cui elemento specifico è il costante fluire e il repentino cambiamento. Se la difficoltà e il rischio estraniante del nostro tempo stanno nella indeterminatezza delle situazioni, il possesso e l'uso di una razionalità critica si affermano come farmaci per rimarcare il diritto alla piena realizzazione individuale e sociale di ciascun abitante del pianeta. La pratica educativa e l'azione formativa ricoprono la funzione irrinunciabile per la vita di ciascun individuo purché orientati alla costruzione di abiti mentali da alimentare in previsione dell'allargamento dei loro orizzonti. L'attitudine al pensiero riflessivo è propria di chi pone il dubbio alla sua origine e la perplessità come procedimento di ricerca.

Se la mente esige di essere educata, se il processo formativo intende educare intellettualmente tutti gli individui, ossia si propone di educare i cittadini a praticare l'attitudine della riflessione e a guardare con criticità e apertura mentale la realtà, va da sé che siffatta educazione è propria di ogni società civilizzata, anzi che la pratica educativa produce la società civilizzata¹³.

Matthew Lipman, in AA.VV., Filosofia e formazione, 10 anni di Philosophy for children in Italia 1991-2001, a cura di A. Cosentino, Napoli, Liguori, 2002, p. 64.

¹³ Popper a tal proposito aggiunge una ulteriore specificazione, quando si sofferma sul concetto per cui il comportamento civilizzato consiste non ultimo nella riduzione della

La razionalità classicamente intesa, come capacità di pensare e agire conformandosi ai principi astratti della logica deduttiva, si apre a nozioni alternative che si addicono alla realtà e alle esigenze reali della contemporaneità e che rispondono alla tensione/impegno verso un'educazione tale da rendere il soggetto preparato alla vita e ai suoi necessari cambiamenti. Scavando ancora dentro gli argini di questo ragionamento, emerge la relazione strettissima che la nuova lettura dell'educazione al pensare instaura fra la sfera della formazione e la vita vissuta, se assumiamo la prospettiva di Alfred N. Whitehead che all'educazione affidava il fine di preparare i giovani alle attività del pensiero¹⁴.

L'educazione è tale solo e solo se è utile nella vita e per la vita e a maggior ragione in un'era, come quella attuale, di imperanti relativismi e di una preoccupante crisi dei valori della persona. L'inquietudine interiore, il disinteresse e l'indifferenza, le incertezze esistenziali, il proliferare di modelli alternativi, la dubbia concezione della libertà, la crisi dell'educazione formale sono situazioni concrete che richiedono una altrettanto concreta promozione educativa¹⁵. E proprio nell'epoca che viviamo l'educazione si scopre pienamente coinvolta in un progetto impegnativo che oltrepassa la semplice, seppur rilevante, trasmissione classica di conoscenze disciplinari.

La questione educativa tocca nel profondo il destino dell'uomo che deve imparare a vivere confrontandosi nel quotidiano con le molteplici soluzioni di lettura e di interpretazione che il reale suscita¹⁶. Una sfida,

violenza, da lui stesso considerato stato di diritto, presupposto per l'esistenza della democrazia e condizione per lo sviluppo delle menti critiche: "È questa la funzione principale della civilizzazione ed è questo lo scopo dei nostri tentativi di migliorare il livello di civiltà delle nostre società. Ritengo che i corsi debbano essere basati sull'insegnamento dell'importanza fondamentale dell'educazione, delle sue difficoltà e del fatto che il punto centrale del processo educativo non consiste soltanto nell'insegnare fatti, ma nell'insegnare quanto sia importante l'eliminazione della violenza". Cfr. K.R. Popper, *Una patente per fare Tv*, in K.R. Popper, J. Condry, *Cattiva maestra televisione*, trad. it. Roma, Reser-Donzelli, 1994, p. 22.

¹⁴ Cfr. A.N. Whitehead, *I fini dell'educazione e altri saggi*, a cura di A. Granese, Firenze, La Nuova Italia, 1992. Due punti fermi appaiono di straordinaria attualità e interesse nello scritto dello studioso britannico: a proposito del "deperimento mentale" dei giovani trova necessari "non insegnare troppe cose" e "insegnare fino in fondo ciò che si insegna".

¹⁵ Importante il contributo di Z. Bauman, *Il teatro dell'immortalità. Mortalità, immortalità e altre strategie di vita*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1995.

¹⁶ Il richiamo al "destino dell'uomo" è presente come espressione nel testo del rapporto

questa, che esige assunzione di impegno da parte dell'uomo nei confronti della propria identità personale. In questo senso l'educazione è guida *al e nel* processo di formazione totale della persona come essere in costruzione; l'educazione si offre come bussola nel "più duro combattimento dell'essere spirituale, [nella] lotta costante contro il sonno della vita e contro quella ebbrezza della vita che è un sonno dello spirito"¹⁷. Certamente le risposte a tutti i problemi non vengono dal possesso dei saperi e dall'applicazione di procedure ben organizzate, ma dalla capacità di generare e ri-generare le conoscenze dall'esperienza della prassi là dove si manifestano le situazioni, le sfide della quotidianità, i problemi della vita per i quali non valgono soluzioni tecniche e per i quali, al contrario, risultano necessari l'indagine ermeneutica e l'impegno riflessivo.

La capacità di trovare soluzione ai problemi, di rimeditare, di rinegoziare, è infatti qualità che non si insegna, che non si lega ad attese passive di suggerimenti altrui, è un'attività creativa che si origina e trova alimento da interazioni scaturite con il vasto mondo esperienziale e che assume una decisiva importanza nei contesti odierni. Si può a ragione affermare che il potere creativo è proprio di ogni essere umano, che non vi sia persona, bambino e adolescente, incapace di creare. In potenza la creatività è in tutti ma, in quanto processo, va suscitata e continuamente esercitata in una sorta di equilibrio fra le varie dimensioni intellettive ed emozionali indispensabili per rivedere e rifare in base a forme di esistenza nuove¹⁸.

Oltre il disorientamento educativo e i domini della ragione: la dimensione estetica

Sensibilità, flessibilità, originalità sono tasselli di una progettualità educativa in consonanza con una società come la nostra che esorta in ogni

steso dalla Commissione Internazionale presieduta da Edgar Faure incaricata negli anni '70 dall'Unesco di indagare la situazione dell'educazione mondiale. Cfr. E. Faure, *Apprendre à être*, Paris, UNESCO, 1972.

¹⁷ Cfr. E. Mounier, *Trattato del carattere*, trad. it. Roma, Edizioni Paoline, 1960, p. 247.

¹⁸ Di particolare interesse lo studio di V. Lowenfeld e W.L. Brittain in *Creatività e sviluppo mentale* (trad. it., Firenze, Giunti, 1967), articolato intorno alla tesi che "educare alla creatività significa educare al futuro della società".

istante a compiere scelte fra proposte alternative e che, proprio perché terreno e effetto di scelte, impone modificazioni e rinegoziazioni di abitudini acquisite, rifacimenti e ridefinizioni con e in forme esistenziali altre e diverse¹⁹.

L'uomo stesso, in quanto proteso a oltrepassare la propria individualità con una disposizione che coinvolge l'intero universo, interviene sulla realtà esterna, modificandola e adattandola ai propri bisogni. Lo fa, appoggiandosi alla sua storia personale, ai vissuti propri che caratterizzano anche e soprattutto la sua storia cognitiva, che trovano riflesso nei modi, appunto, unici perché personali, attraverso i quali ha appreso e apprende le conoscenze necessarie al suo inserimento sociale, indispensabili per migliorare le sue condizioni di vita, per interpretare, relazionarsi e modificare il contesto vitale, in particolare per riconciliare il vissuto personale con il tempo storico.

La sua *ex-sistentia* quotidiana è uno sperimentare di gesti, di modalità concrete di comportamento, di azioni e di opzioni nei campi svariati della vita. In questo senso egli è artefice della propria vita, lo è in quanto protagonista, e così è anche responsabile del proprio e dell'altrui svolgimento umano. La libertà come presupposto di assunzione di responsabilità e come pratica di partecipazione che riconosce la legittimità delle scelte proprie e altrui, rappresenta un fine che le istituzioni formative possono perseguire attraverso la dimensione pratica, attraverso atti concreti che si nutrono del dialogo, del confronto, dell'apertura, di un pensiero plurale. Da questa angolatura, il senso dell'educazione va ricercato nella modalità concreta di un'educazione che rende possibile il ragionare attraverso la

¹⁹ In questo, secondo Bauman, consiste la differenza fra il modello comportamentale post-tradizionale e la condotta considerata come "osservanza della tradizione". "Il primo [modello comportamentale] è possibile solo in una situazione di *non-scelta*, in cui la stessa assenza di alternative valide impedisce di non avere ripensamenti sulle abitudini acquisite, e tanto meno di considerare delle scelte. La seconda è il *risultato* di una scelta: l'abbondanza di alternative visibili e apparentemente praticabili esclude in effetti la possibilità di trascurare il fatto che le abitudini acquisite sono in realtà scelte e che potrebbero essere sostituite – con breve preavviso o senza alcun preavviso – con un'altra forma di vita, forse anche molto diversa. Più per necessità che di proposito, la nostra è una società di persone che compiono scelte; per essere più precisi, di persone cui viene tendenzialmente insegnato a fare della necessità di scegliere una virtù". Cfr. Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 2015⁶, p. 137.

conoscenza, attraverso l'esplorazione e l'interpretazione dialettica della complessità in tutte le interconnessioni che presenta e che genera. Pensare in termini problematici, pensare in modo plurale, implica una capacità creatrice poiché *modus pensandi* che sviluppa conoscenza e abiti mentali mediante la riflessione su di essi, che costruisce conoscenza e attitudini cognitive mentre costruisce i suoi procedimenti cognitivi.

È l'intera architettura umana ad essere coinvolta nel processo formativo, il razionale-cognitivo animato dalle dimensioni dell'irrazionale e della sensibilità in cui il potere del pensare è sempre capacità di ri-pensare che sottrae il soggetto dal ricorso all'esecutività e lo rende capace di ri-pensarsi e ri-pensare in modi altri e in forme nuove.

Allo stesso tempo è l'intero universo delle relazioni e del soggetto in relazione a venir coinvolto in un ricerca di senso sull'agire educativo. Il vasto universo delle dualità-antinomie-contrapposizioni presenti nel discorso pedagogico (*ego/alter*, cambiamento/conservazione, unitarietà/pluralità, socialità/singularità) ritorna a reclamare un significato originale, un moto di riflessività che di fatto scalza l'assoluta dominanza di una razionalità tecnica. Un moto che, per vie originali, recupera l'idea e i modi di un pensare non abitudinario e mai conchiuso, non affatto riconoscibile in schemi di pretesa assolutistica. Si problematizza, sulla base di questo fondamento, quel necessario ancoraggio dell'educazione e del soggetto in formazione con la realtà circostante, con il mondo reale nel quale si costruisce la fenomenologia degli eventi formativi.

Il pensiero riflessivo si nutre del radicamento nel mondo reale, ma nel contempo per essere tale necessita di ritrarsi dal mondo. L'educazione deve rispondere alle richieste sociali, ma non può e non deve per questo stesso conformarsi e assoggettarsi ad esse e finire per essere omologante e conformatrice. La vicenda del soggetto è ancor più piena di rischi: per un verso attore, partecipa attivamente e vive gli interessi immediati del mondo reale e per i problemi concreti deve saper pensare e agire in vista di una possibile risoluzione; e per questo deve acquisire capacità determinate. Per un altro verso spettatore, assiste e guarda se stesso e il mondo da un punto di vista privilegiato, in quel *topos noetos* dal quale le cose si mostrano per quello che sono lungi dalle apparenze e da ogni parzialità, dal quale è l'occhio spirituale, non razionale, che guarda, capace di interpretare ciò che con la logica razionalità restava oscuro o che per la razionalità coerente restava indifferente e senza senso.

Nel realizzare tale spaesamento amplia con progressiva domestichezza l'orizzonte delle sue attività che per un verso è oltre e non del tutto compromesso dalla materialità e per un altro verso è più familiare all'immaginazione e più consono alla solitudine di colui che pensa, in parte altro rispetto al reale presente e già d'altro canto possibilità futura.

E così scopre o ri-scopre le forme, la luce, il movimento, il senso della pienezza dell'esistenza, affettività lungo un cammino di acquisizione-formazione identitaria, la dinamica acquisizione di senso delle cose e della vita, si esercita "irrazionalmente". L'*educere* si apre un varco, acquista una nuova consapevolezza, fra aperture estetiche, esce dal recinto chiuso della ragione adulta bramosa di totalità, si riposiziona e ritrova lo spazio proprio nella disvelata armonia delle attività di pensiero dell'uomo, nella sua libertà espressiva, nel suo radicamento non razionale e non cosciente, nella comunicazione interpersonale²⁰. Tra utopia e disincanto, l'educazione si fa metafora di un cammino possibile e fecondo per restituire dignità all'esistenza umana nella sua significanza formativa, per rendere la vita, in quanto cammino di formazione, degna di essere vissuta.

La valorizzazione della declinazione estetica dell'educativo introduce chiaramente una critica alle modalità educative improntate al conformismo e a principi stereotipati, dal momento che sposta l'asse della proiezione in uno spazio ancora da esplorare e riconosce al soggetto la sua capacità di trasformare e trasformarsi, di esperire i modi del cambiamento sociale e culturale, di tenere vivo quel desiderio di pienezza che si offre all'infinito nel finito troppo umano.

È insito nel bello l'idea del bene come slancio, perché implica un distanziarsi, per l'appunto in un *altrove* che è anche temporale, un perdersi, un accogliere la spinta a uscire fuori di sé attratto verso l'altro. In ogni caso introduce il senso della creatività e del mistero, del non dato, dell'anelito alla ricerca di senso come distintivo dell'uomo. È in questo significato, il riconoscimento di un'estensione del pedagogico in territori ancora troppo superficialmente esplorati, dove si intravede la possibilità di recuperare

²⁰ Cfr. P. Malavasi, *Vita, educazione*, in A. Mariani (a cura di), *25 saggi di pedagogia*, Milano, Franco Angeli, 2011, p. 51: "L'appello estetico indica un'ulteriorità di senso, un oltrepassamento dei confini materiali delle cose".

quella dimensione essenziale, ma invisibile agli occhi della ragione, che costituisce il motore di un pensiero capace di costruire un futuro possibile, che rappresenta l'occasione per ridisegnare un orizzonte di senso dell'educativo, che è tensione etica di sensibilità di legami solidali e di cura, che è responsabilità educativa.

Il bello come stile cognitivo rimanda a una immagine più dinamica di un pensare che fa sperimentare al soggetto possibilità interpretative diverse della realtà umana e sociale, favorendo l'elaborazione dei significati celati dietro le apparenze. La dimensione estetica come dispositivo pedagogico sintetizza allora l'ideale dell'esperienza autentica del soggetto che pensa, che riflette, che immergendosi socraticamente nel non-luogo spazio-temporale vince il senso della finitudine esistenziale e si riconosce la capacità di attribuire significati nuovi alla propria e alla vicenda umana di ciascuno²¹. L'educazione al bello è per sua intima connotazione educazione alla riflessività, al pensiero che suscita confronti e discussioni, al pensiero che si esercita ad esprimersi liberamente, ad esplicitare un parere, al pensiero che acquista consapevolezza sulla realtà circostante, al pensiero che ipotizza e esprime ipotesi su aspetti centrali del vivere proprio e di tutti. In questo senso la dimensione del bello, non ridotta a mera ricerca edonistica, contribuisce a rinvigorire l'educativo facendo emergere il potenziale di formatività insito nelle dinamiche attivate da uno stile di accostarsi e "sentire" la realtà, di contemplare l'esistenza attraverso le emozioni che suscita l'occhio interiore²².

È quanto invocava Ken Robinson, soffermandosi sulla strutturazione anti-estetica della scuola incapace di promuovere il necessario cambiamento culturale proprio perché "uccide la creatività"²³. È la prospettiva seguita dagli stessi organismi internazionali che si occupano di educazione quando individuano nella dimensione estetica e artistica lo strumento

²¹ Cfr. H. Arendt, *La vita della mente*, trad. it. Bologna, il Mulino, 1987, pp. 291-319.

²² Per approfondire questa prospettiva di analisi, sono interessanti le ricerche di Marisa Musaio. In particolare, si rimanda a *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi*, Milano, Franco Angeli, 2007.

²³ Cfr. K. Robinson, *Do Schools Kill Creativity*, TED Conference talk, 2006; Id., *Bring on the learning revolution!*, TED Conference talk, 2010; Id., *Changing education paradigms*, TED Conference talk, 2010. Si rimanda, per la consultazione dei video, al sito: <http://sirkenrobinson.com/skr/>.

preferenziale “per favorire la sensibilità culturale e promuovere le pratiche culturali”²⁴. Non si può trascurare che “non si dà pratica educativa senza *Aisthesis*, perché emozione e stupori non solo accompagnano, ma fanno indissolubilmente parte di ogni invenzione e di ogni scoperta che sia consapevolmente e intenzionalmente vissuta per quello che è: una scoperta e un’invenzione, appunto, e non un semplice ‘apprendimento’”²⁵. È un modo di conoscere che origina una competenza in tutti gli attori che in diversa misura e con ruoli diversi ne sono coinvolti. Non vi può essere, infatti, educazione in assenza di emozione e di stupore che si manifestano lungo il percorso formativo come atto di continua creazione e che si traducono nell’essenza più intima dell’*educere* in quanto origine di motivazione.



²⁴ Cfr. *Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21 st Century*, Lisbon, 6-9 March 2006, pp. 3 e 6 (<http://portal.unesco.org>).

²⁵ Cfr. M. Dallari, *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narrativa*, Trento, Erickson, 2005, p. 26.

The time for thought... the meaning of education

Elsa M. Bruni

Reason and education

On the subject of *educere*, in *The Metaphysics of Morals* (1766) Kant contended that the teacher cannot and should not “teach thoughts”. On the contrary, far from imparting preconceived doctrines, in Kant’s view the teacher should be inspired by the intention of teaching how to think. The issue of teaching critical thinking, linked to the love for learning as a primary human need, has always been a major concern in Western thought, and represents the starting point for the epistemological re-founding of contemporary pedagogy. Man’s education and critical thinking are closely associated in Kant’s pedagogical framework, which questioned *the* traditional educational model characterized by a markedly rational approach.

Kant’s principle of *docendo discimus* is crucial to the redefinition of a pedagogical tradition governed by the logical criterion of pure and self-regulating rationality. As love of knowledge and truth, as pursuit of wisdom and anticipatory comprehension of the essence of things, critical thinking has followed a well-defined path in the history of Western thought, constantly modelled on the principles of reason, truth, universality and necessity.

European philosophers and educationalists have always had clear ideas about ‘whom’ and ‘what’ to teach, as well as the objectives of education. From the Greek archaic period to the post-Kantian tradition, the ultimate aim of human education has been the pursuit of truth meant as what can

be deemed true *a priori*. In both its meanings of *aletheia* and *episteme*, truth involves the very survival of the human race, and represents an effective cure for death and suffering. Hence the origins of myths as remedies for unpredictability and transience, as man's attempts to find a comforting and unchanging order to which he is educated to cling to. This dream of order concerns the social community at large, the *polis*, which, as such, brings together in the *logos* the set of values consistent with the individual needs that must be socially gratified. The *logos* stands for the values of sharing, the mid-line and compromise that justifies the acknowledgement of human rights as historically given. It is at the same time an educational need and an ethical-political necessity. It is a universal law and a meaningful discourse; it represents the knowledge of every thing and the summation of all balances¹.

Western educational thought thus shows this unchanging factor: it champions the *Logos* as *Nomos*, it adheres to the unquestionable and incontrovertible Truth that is the only remedy to the uncertainties of social life, which it shapes and organizes. In this perspective, to question the sense of education means to question the very essence of rational thinking, which had its justification in the goal of self-preservation through rational and technical means. Moreover, it follows that man's educational path equates with the existential experience of a self that aims at asserting itself socially as a free subject; in other words, it corresponds to the gradual possession, assumed as total but in fact partial, of one's self through reason.

Reason lies at the centre of man's educational process and is the basis of every educational practice for it is the only one that promotes community. Reason is taken as idea and model, as the maximum cognitive horizon,

¹ The *logos* connected everything in a meaningful discourse. Heraclitus, the philosopher of becoming, had already stressed the existence of this universal law and the necessity for man to adhere to it. The insistence on the indifference of many people, on their refusal to submit to the universal *logos* and on their conforming to "private dreams", i.e., their own wisdom, are key themes in Heraclitus' philosophy. When human reason meets cosmic reason, it reconciles with the world and finds in self-knowledge the supreme wisdom: "Wisdom is one thing. It is to know the thought by which all things are steered through all things" (fragment 41). The knowledge of the universal law, preliminary, analogous, and equivalent to self knowledge, is hindered by the private dimension, which Heraclitus calls "private dreams", e.g., by the choice to base one's life on a partial, instead of universal, human wisdom.

which in actual fact and in the course of time has resulted in diverse forms and models without losing its centrality².

What remains constant, in this variety, is the assumption of a rational thought and thinking, rigorous and universal. The principle of rationality is ubiquitous, even when some of its variants coexist in the same educational model: the archaic *paideia*, *theoria*, *metis*, *praxis* and *techne* can all be found in the training of Achilles and Odysseus. In the twentieth century, the principle of reason was re-founded and held out against the numerous attacks aimed at exposing its limits and absolute power, as well as its impure and violent nature. In other words, it has never waned: on the contrary, it has remained the focus of reflection, a critical notion, and an open and controversial category, lacking any postulated certainties. Consistency and truth have been superseded by the notions of deconstruction and probability.

The old structured and fixed educational model, which promoted the fullness of form and content as the ultimate human and social goal, has been re-problematized, leading, from a hermeneutical point of view, to the emergence of uncertainties and anxieties which have characterized the stature and appearance of a subject that follows a path of self-experimentation, participating in his multifarious transformations and perceiving himself, beyond any foundationism, as a dynamic construction in an on-going process of self-determination. Descartes' *cogito* inevitably lost its centrality, while a new image of thought, devoid of foundations, has emerged and gained strength from its very tension toward self-criticism and its development as a process of investigation, of unceasing deconstruction and reconstruction³.

² See F. Cambi, *Insegnare e apprendere la filosofia. L'esercizio del pensiero*, Roma, Armando, 2000, p. 18: "The function of reason, in spite of the variety of its models, is only one: to create a conceptual order of experience which is universal and necessary [...] In the course of time, however, this function has been determined by a process that proceeds from ontology to instrumentality: reason has been gradually emancipated from a metaphysical-ontological status, which, heir to the ancient *Logos*, regarded it as the point of unity/intersection of thought and reality, as the place of their unification, to mean, instead, a set of procedures that, although drawing on the transcendental idea of rationality (as the location of truth and ultimate form of knowledge), lost any ontological foundation, becoming conventional instruments aimed not at explaining the rational essence of the world, but rather the human ways of controlling and interpreting it".

³ The repercussions in the field of pedagogical research have been numerous and, in

In this regard, a seminal contribution was offered by the theorization of Adorno and Horkheimer, the two most prominent figures of the Frankfurt School. In particular, in *Dialectic of Enlightenment* one of the central chapters of the 1947 definitive edition is titled *Odysseus, or Myth and Enlightenment*. It is interesting to understand the meaning of the chapter's place within a work focused on the attempt to explain philosophically the historical experience of the twentieth century. In Adorno and Horkheimer's reflection the interpretation of Odysseus and his journey is crucial for its educational implications, which enrich the pedagogical research by considering and rethinking the analytical approaches that are most suitable for the new human condition in the age of post-bourgeois, late-modern and post-modern anxiety. The subject that, in Foucault's words, dies with modernity is revived to new life; modern subjectivity dies, and classic *ratio* with it.

Odysseus, who was eulogised for his thirst of knowledge and humanity, in Adorno's eyes becomes the symbol of a 'new' rational man ready to live the twentieth century, the forerunner of the middle-class man. His journey had been praised by a rich literary tradition as man's ideal journey of self-appropriation and fulfilment thanks to self-control, shrewdness, and practical intelligence.

In Adorno and Horkheimer's work, instead, Odysseus has another *habitus*; it follows that his travels, his trials with natural and mythical forces, his *nostos* as a rational obsession, are turned into rational attempts at repressing one's inner nature in order to dominate outer nature: "This repression presents itself [...] as a true precondition for man's dominion over nature"⁴. Odysseus becomes the symbol of instrumental *ratio*, his *metis* is the mark of bourgeois profit, his *nostos* testifies to his will to overwhelm his neighbour.

many ways, revolutionary: it will suffice to think of the notion of education as a complex system and of the emergence of the implicit and the unthought that affect both educational discourse and practices, or to think of the effects of deconstruction on the discourse of pedagogy as synthetic and transdisciplinary knowledge, and as a boundary scientific subject which is inevitably interdisciplinary by virtue of the richness, complexity and polysemy of its educational issues. See A. Mariani, *La decostruzione e il discorso pedagogico*, Pisa, ETS, 2000.

⁴ R. D'Alessandro (2014), *Alle origini della razionalità borghese. Letture di Ulisse e le Sirene*, Castel San Pietro Romano, Manifestolibri, p. 124.

Ultimately, the lord of Ithaca, who ponders every action and movement through the logic of self-advancement, is portrayed by Adorno as a modern merchant, the epitome of a profit-driven society dominated by trade.

Adorno emphasizes this aspect, which is also the cornerstone of his reflection. He aims to show the rational phenomenology of pre-modern Odysseus who strives for self-preservation with technical and markedly rational means, and adopts the principle of “most gain with the least pain” by using a logical reasoning free from any supernatural or religious conditioning.

In fact, Odysseus thinks and acts as a subject wholly independent of myths and archaic legends. Differently from Achilles, the Ithacan hero is emancipated from old models of dominion. His educational path is the result of a new approach to existence characterized by a complex process of self-development as an autonomous subject. Self-fulfilment prevails over everything: without yielding to hedonism and aestheticism, unaffected by mythology, Odysseus’ fate is consecrated to the total possession of his self by means of reason.

Poised between freedom and dominion, Adorno’s reading of Odysseus highlights how personal emancipation entails subjectivity. The consequences of Odysseus’s emancipation from the snares of archaic myths thanks to his practical intelligence (*metis*) is visible, according to Adorno’s theory, in some key-episodes, first of all in the well-known encounter with the Sirens. In that circumstance Odysseus resorts to technical stratagems in order to neutralize the power of the old curse. He does not surrender to the temptation of the Sirens’ mesmerizing song, nor does he let his individuality die and has himself bound to the mast of the ship. He listens to the sweet song but, chained, triumphs over the destiny of the fatal mythological laws.

His calculating *ratio*, in line with his thirst of knowledge and fostered by shrewdness, leads to a conduct which enables Odysseus to listen to the Sirens’ song when approaching their island, to be aware of the human impossibility to resist their melody, as well as of his lack of practical means to oppose their lure. This behaviour takes the same shape of cunning, which is none other than a rational challenge played by an empirical intelligence that rescues Odysseus from the yoke of the archaic decree.

In the eyes of the German critic, however, “You can only escape the curse by surrendering to other forms, even if self-imposed, of submission

and self-constraint”⁵. In his introduction to the Italian translation of the chapter devoted to Odysseus in *Dialect of Enlightenment*, Stefano Petrucciani stresses this aspect: “The individual’s assertion of autonomy against superstition, regressive temptations, and enduring customs, comes at a price: repressing within himself every impulse, weakness or temptation which may lead him to be deflected from what, as a rational and emancipated individual, his fundamental *habitus* should be: to inflexibly pursue only self-prescribed goals, to primarily concern oneself with self-preservation and self-achievement by controlling and turning the natural and social environment to one’s advantage, thanks to the shrewd use of a calculating rationality, capable of fitting the means to the ends”⁶.

Confronted with the Sirens, by whose voices and songs he is bewitched in that they promise knowledge, the man Odysseus accepts the original curse, fulfils it, and recognizes the overwhelming power of the creatures. He makes sure that they have what they are entitled to by decree. But he does it in his way, i.e., by preparing his passage so as to avoid falling victim to the deadly power of the Sirens’ voices. Odysseus gradually separates himself from nature, represented by the mythical figures he meets on his journey from time to time; in so doing, he rules over nature through sacrifice and renunciation of every form of enjoyment and pleasure. Self-control can only be gained through the repudiation of pleasure. The same applies to Odysseus’ travel companions who, to varying degrees that reflect class differences, are obliged to pay the same sacrificial price.

Odysseus, who for the Frankfurt School philosophers embodies the man suspended between self-preservation and self-annihilation, lives in the constant effort to let his Self survive, which consists in overcoming his anxiety about death and unhappiness. In this connection, Odysseus’ double choice becomes clear: he orders his men to plug their ears with wax – in order to avoid any distraction – and row vigorously; as for himself, he is tied to the mast of the ship, helpless as he listens to the Sirens although he does not surrender.

⁵ T.W. Adorno (2000), *Interpretazione dell’Odissea. Con un dialogo sul mito tra Adorno e Karl Kerényi*, a cura di Stefano Petrucciani, Roma, Manifestolibri, p. 20.

⁶ *Ibidem*.

In Adorno and Horkheimer's view, what happens to Odysseus is consistent with what occurs to the middle-class man who renounces pleasures as much as he gains power. Mariners too, with their senses repressed and devoted to the physical exertion of work, likewise mirror the underdog of capitalist society. Odysseus rules over nature, but at the cost of repressing his inner character. His progress, intellectual growth and self-control encapsulate man's path toward rationalization, which gradually distanced him from myths, prehistoric models, religious conditioning and petrified curses.

In Adorno's judgement, this aspect represents the very process of rationalization which has characterized man's educational path in modern Western countries by reiterating and crystallizing determinism, the principle of necessity, mechanism, and rationalism, inherent to the earliest educational spirit.

Critical thinking between rationality e reflectiveness

The history of European thought is marked by the constant preoccupation with apprehending education as the willpower necessary to grant man's survival in the face of life's perils. This concern has turned into a rational obsession with achieving the certainty of the cognitive act and giving definite rules to rational knowledge, by detaching oneself and distancing reason itself from the possibility of investigating what could not be altogether rationally analysed – *in primis* life, the dimensions of meaning, identity, ethics, and the human being's strongest motivations for learning. It is no coincidence that it was a very representative of rationalism like Kant who first felt the need to envisage, besides a pure reason, a practical and an aesthetical reason, i.e., a reason of the 'heart' and a reason of the 'beautiful'.

The need to understand the meaning of every thing – a remedy against life's unpredictability – combined into a whole the meaning of both education and thought⁷. On the one hand, notions were ordered within lear-

⁷ See E. Severino, *Educare al pensiero*, Brescia, La Scuola, 2012, pp. 17-45.

ning processes of single disciplinary subjects; on the other hand, education was fixed and organized into models based on a priori assumptions and into regular, static and self-reproducing intellectual forms. Education thus drew its meaning from a didactic and pedagogical approach arranged around disciplinary structures which, as such, involved the use of logical reasoning. There was no trace of what are today called mental attitudes and habits, which cannot be easily taught in an explicit and formal way since they are analogical and cannot be reduced to units or sequences of units. They are not acquired by direct and explicit transmission, but concern the intellectual, relational and existential dimensions of human behaviour. As Franceschini points out, “attitudes like tenacity and perseverance in the study, respect of school rules and of the basic forms of living together are not formally and digitally taught as the disciplinary contents are. Everybody knows that it is not enough to know rules in order to respect them, but we need to be convinced of their relevance and necessity or, in the worst case, fear the consequences of our disregard”⁸.

What we face today is the most apparent crisis of the empirical and neo-positivist model, which has invested education sciences in their traditional essence, and introduced into educational theory and practice categories like indeterminacy, mutability and complexity. These cannot be dealt with by resorting to notions and technical practices, but require new cognitive modes, both plural and pluralistic⁹.

In this perspective, thinking and thought are more and other than activities aimed at replicating formulas and rules, for they are deeply ingrained in unstable and fluctuating experiences, and thrive on actual forms of social interaction and relational organization. Thinking becomes experience and the experience of thinking in its turn produces knowledge, which is neither definite nor irrevocably structured. The cognitive experience grows into an exercise of reflection on reality, into a way of teaching

⁸ G. Franceschini, *Lo scenario contemporaneo: dalla didattica applicativa alla didattica critica*, in A. Agosti, G. Franceschini, M.A. Galanti, *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli*, Bologna, CLUEB, 2009, p. 188.

⁹ I refer to Stephen Stich's seminal work on the notion of “cognitive pluralism” and on the socio-cultural repercussions of rational activities. See P. Labinaz, *La razionalità*, Roma, Carocci, 2013, pp. 111-115.

to think and consider how thoughts are generated. According to Dewey, this process has a goal, since “The great reward of exercising the power of thinking is that there are no limits to the possibility of carrying over into objects and events of life, meanings originally acquired by thoughtful examination, and hence no limit to the continual growth of meaning in human life”¹⁰.

In Dewey’s view, education is the achievement of speculation meant as the exertion of man’s thinking faculty aimed at becoming speculative and argumentative¹¹; education is the same as philosophy for it is a reflective activity expected to develop critical-argumentative, creative and moral abilities. The essence of education therefore lies in its being a progressive fashioning of paths whereby speculation is entwined with and functions through the educational mediation of experiences and their interaction¹².

If today the goal of education is defined negatively by rejecting the idea and practice of teaching notions, and if, as a consequence, learning is other than a mere and meaningless process of transmission, it follows that in the current problematic society educational activity must draw on a renewed concept of both knowledge and rational man.

This is the legacy that marks the end of a mechanical and limited notion of knowledge and man, and that ushers in the era of a cognitive and human model which is shaped by reflectiveness, meant as the conscious capacity of embracing complexity, of being critical and aware that no ultimate truth can be apprehended, but that it is necessary to look for diverse explanations, to know that one does not know, to come close to truth by a conscious effort and through argumentation. Knowledge is always based on previous knowledge!

There cannot be formulas and rules for and in a society characterized by constant motion and rapid change. If uncertainty represents the ma-

¹⁰ J. Dewey, *Democracy and Education*, London, Macmillan, 1916, p. 173.

¹¹ See J. Dewey, *How We Think, Revised Edition*, in *The Later Works. 1925-1973*, ed. J.A. Boydston, vol. 8, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1933, p. 128 (It. tr. *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961, p. 83).

¹² See M. Striano, *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, in *Filosofia e formazione, 10 anni di Philosophy for children in Italia 1991-2001*, a cura di A. Cosentino, Napoli, Editore Liguori, 2002, p. 64.

major difficulty and alienating aspect of our age, the possession and use of critical thinking prove to be remedies for asserting the right to the full individual and social realization of every citizen of the earth. Educational practices and activities perform a fundamental function in the life of every individual, for they are oriented to the development of mental habits that encourage the broadening of one's horizon. The aptitude for reflective thinking is typical of those who doubt and adopt puzzlement as a research method.

If our mind demands to be educated, if the educational process is designed to train intellectually every individual, that is to train citizens to exert their attitude to reflection and regard reality critically with an open mind, it follows that this type of education is integral to every civilized society; indeed, educational practices generate a civilized society¹³.

In its classical meaning of the ability to think and act by conforming to the abstract principles of deductive reasoning, rationality also implies unconventional notions fit for contemporary reality and its real demands, and which meet the need for an education that prepares learners for life and its inevitable changes. If we delve further into this line of reasoning, the close connection that this new interpretation of critical thinking establishes between the sphere of education and the life lived emerges; especially when we consider Alfred N. Whitehead's belief that education should be directed at preparing youths for critical-thinking activities¹⁴.

¹³ Popper elaborates further on this topic when he insists on the notion that civilised behaviour is related to the reduction of violence, which he regards as the precondition for both democracy and the development of critical minds: "This is the main function of civilization: in a civilized society what we try to do is to reduce violence. [...] Now the course that I am proposing would test them [people] on the importance of education, on the difficulties of education, and on the central point of education: not only to learn facts, but also to learn how important it is to avoid violence". K.R. Popper, *The Power of Television* (1994), in K.R. Popper, *After the Open Society. Selected Social and Political Writings*, ed. J. Shearmur and P.N. Turner, London and New York, Routledge, 2008, p. 422 (It. tr. K.R. Popper, *Una patente per fare Tv*, in K.R. Popper, J. Condry, *Cattiva maestra televisione*, Reser-Donzelli, Roma 1994, p. 22).

¹⁴ See A.N. Whitehead, *I fini dell'educazione e altri saggi*, a cura di A. Granese, Firenze, La Nuova Italia, 1992. Two key concepts seem particularly prevailing and interesting in the study of the British scholar: on the subject of early "mental deterioration", he deems necessary not to "teach too many subjects" e "what you teach, teach thoroughly".

Education is such if and only if it is helpful for life and in our lives, even more so in an era like the current one, dominated by relativism and marked by an alarming crisis of personal values. Anxiety, apathy and indifference, existential uncertainties, the proliferation of substitute models, the ambiguous understanding of freedom, and the crisis of formal education, are all factual phenomena that require a likewise factual educational campaign¹⁵. In our time education proves to be fully involved in a demanding process that goes beyond the simple, albeit essential, traditional transmission of disciplinary knowledge.

The issue of education deeply concerns man and his destiny, especially his need to learn to be confronted every day with various readings and interpretations of real life¹⁶. Such a challenge demands dedication, on man's part, to his personal identity. In this sense, education represents the guiding principle *of* and *in* the development of the whole person as a being in the process of formation; education provides a beacon in the "the hardest battle of the spiritual soul, [in] the incessant fight against the sleep of life, which is the sleep of the spirit"¹⁷. Undoubtedly, the answers to all questions cannot be found in the possession of disciplinary knowledge and in the application of well-regulated procedures, but rather in the ability to generate and re-generate knowledge thanks to experience. Events, the challenges of everyday life, and life's problems do not call for technical solutions but, on the contrary, require hermeneutic investigation and profound reflection.

The capacity to find solutions to problems, to rethink and renegotiate is an attribute that cannot be taught nor be dependant on others' suggestions, but is a creative activity which originates and thrives on the interaction with the broader world, and is crucial in the prevailing contexts. It can be rightly claimed that creativity is integral to human beings, that there exists

¹⁵ On this aspect see Z. Bauman's seminal study, *Mortality, Immortality & Other Life Strategies*, Stanford CA, Stanford University Press, 1992 (It. trans. *Il teatro dell'immortalità-mortalità, immortalità e altre strategie di vita*, il Mulino, Bologna 1995).

¹⁶ The reference to 'man's destiny' also recurs in the report drafted by the International Commission, chaired by Edgar Faure, which UNESCO appointed in the Seventies to carry out a study on the state of world education. See E. Faure, *Apprendre à être*, Paris, UNESCO, 1972.

¹⁷ E. Mounier, *Trattato del carattere*, Roma, Edizioni Paoline, 1960, p. 247.

no person, child or adolescent, who is unable to create. Potentially, creativity is an inborn quality, but, being a process, it needs to be fostered and continually exerted by balancing the intellectual and emotional dimensions essential to revise and reinvent in relation to new forms of existence¹⁸.

Beyond the educational confusion and the domains of reason: the aesthetical dimension

Sensitiveness, flexibility, and originality are components of an educational design in tune with a society like ours which continuously encourages us to make a choice between alternative options, and that, being itself the ground and the result of choices, imposes changes and renegotiations of acquired habits, remakes and redefinitions with and into other and diverse existential forms¹⁹.

Striving to transcend his individuality with a disposition that invests the whole universe, man himself affects the outer world by reshaping and adapting it to his own needs. He does it in accordance to his personal history and to his past experiences that also shape his cognitive history and are reflected in the unique and personal ways in which he acquired the knowledge necessary to his social integration, to improve his living conditions, to interpret, relate to and modify his living context, in particular to reconcile his personal past with his historical time.

¹⁸ Of particular interest is V. Lowenfeld and W.L. Brittain's contribution to *Creatività e sviluppo mentale* (Firenze, Giunti, 1967), revolving around the thesis that "educating for creativity means educating for the future of society".

¹⁹ In this aspect, according to Bauman, resides the major difference between the post-traditional behavioural pattern and the conduct defined as the 'observance of tradition': "The first [behavioural pattern] may happen solely in a no-choice situation in which the very absence of viable alternatives prevents the practised way from being given a second thought, let alone being viewed as a choice. The second is an outcome of choice: the profusion of visible and ostensibly available alternatives effectively staves off the possibility of forgetting that what is practised is indeed a choice and could be replaced – at short notice or without notice – with another, perhaps even a quite different, form of life. By necessity rather than by design, ours is a society of choosers; of such choosers, moreover, as tend to be taught to make a virtue out of this necessity". Z. Bauman, *In Search of Politics*, Stanford CA, Stanford University Press, 1999, p. 134.

His daily existence is marked by behavioural experimentation, conducts, actions and options in the various fields of his life. In this sense, he is the creator of his destiny, the very protagonist and manager of his as well as others' lives. Being the premise for taking on responsibility and the practice of participation that recognizes the legitimacy of his and others' choices, freedom represents an end that educational institutions can practically further by fostering dialogue, plurality of thought, and openness of mind. From this perspective, the meaning of education lies in the practical modes that make it possible to think rationally through learning, through the dialectic exploration and interpretation of complexity in all its interconnections. To think problematically and 'plurally' implies creativity since this is a *modus pensandi* which advances learning and mental habits by means of self-reflection, and creates knowledge and cognitive attitudes as it builds cognitive processes.

The whole human being is involved in the educational process: the rational-cognitive faculties are enlivened by the dimensions of irrationality and sensitivity. The power to think always presupposes the capacity to rethink, which prevents the subject from resorting to enactment and enables him to re-consider himself and re-think in different ways and forms.

At the same time, it is the whole universe of relations and of the relational subject that is involved in any search for meaning in educational activity. The vast world of dualities/antinomies/juxtapositions of the pedagogical discourse (*ego/alter*, change/preservation, unity/plurality, sociality/singularity) demands an original meaning, an impulse of reflectiveness that undermines the absolute dominance of technical rationality. It is an impulse that recovers in an original manner the idea and the ways of unconventional thinking, which is free from any presumption of absoluteness. It follows, from this premise, the necessity to anchor both education and the learner to the surrounding reality, to the real world in which the phenomenology of the educational events takes place.

Reflective thought feeds on its deep-rootedness in the real world, but at the same time as such it needs to withdraw from the world. Education must meet social demands; however, it cannot and must not for this very reason conform and be subjugated to them, ending up in homogenisation and conformity. The existence of the subject is scattered with risks: on the one hand, he is the player who actively participates in and experiences the urgent problems of the real world, and, by acquiring specific skills, must learn to think and act in order to find a possible solution to them. On the

other hand, he is the spectator who observes himself and the world from a privileged standpoint, in that *topos noetos* from which everything appears as it really is, far away from appearances and any partiality. It is the spiritual eye, not the rational one, which observes and understands what the logic had obscured or seemed indifferent and meaningless from a coherent and rational perspective.

In realizing this bewilderment, the subject gradually broadens the horizon of his activities, which on the one hand go beyond and are not wholly affected by materiality; on the other hand, they are closer to imagination and more suited to the loneliness of the thinker, partly other than the present reality and already future possibilities at the same time.

He also discovers and re-discovers forms, light, movement, fullness of life, and affectivity, along a path of identity acquisition and formation; hence, the dynamic understanding of the meaning of life and things takes place ‘irrationally’. The act of *educere* is thus given prominence and new consciousness thanks to aesthetical openings; it goes beyond the notion of an all-embracing reason, and recovers its own space in the emphasis on the harmony of all man’s thinking faculties, on his freedom of expression, on his irrational and unconscious impulses, and on his interpersonal communication²⁰. Hovering between utopia and disenchantment, education becomes the metaphor for a possible and productive course of action, aimed to restore dignity to human existence in its formative significance, and make life, as continuous learning process, worth living.

The enhancement of the aesthetic dimension of education clearly introduces a criticism to the educational practices characterized by conformism and stereotyped principles, since it shifts the focus to an unexplored field and acknowledges the subject’s power to transform and be transformed, to experience different modes of social and cultural change, to keep alive the impulse to fullness and infinitude underlying the human finite condition.

The idea of goodness as a human impulse is inherent to the beautiful for it implies a distancing, the movement towards a temporal *elsewhere*,

²⁰ See P. Malavasi, *Vita, educazione*, in A. Mariani (a cura di), *25 saggi di pedagogia*, Milano, Franco Angeli, 2011, p. 51: “The aesthetic appeal signals a further sense, the crossing of the physical boundaries of things”.

the loss of oneself, the need to get out of oneself, and the attraction to the other. In any case, the beautiful discloses the sense of creativity and mystery, of the not-given, and the yearning for meaning as a distinguishing human feature. In this regard, the pedagogical discourse also invests territories that had been only superficially explored. There only is it possible to recover an essential dimension, which, invisible to the eyes of reason, is the driving force behind a reasoning on which a possible future can be built and the horizon of education reshaped as both the ethical tension to sympathetic and altruistic bonds, and as educational responsibility.

The beautiful as a cognitive style refers to a dynamic image of thought, which enables the subject to test different readings of human and social reality by promoting the elaboration of hidden meanings. The aesthetic dimension as a pedagogical system encapsulates the ideal of the authentic experience of a subject who thinks, ponders, overcomes the sense of existential finitude by losing himself, like Socrates, in a spatio-temporal non-place, and asserts his ability to give new meanings to his own and others' lives²¹. Education to beauty, for its very connotation, means education to reflectiveness that also involves dialogue and discussion, free self-expression, opinion giving, consciousness of the surrounding world, and speculation on fundamental aspects of one's and others' lives. In this sense, the dimension of the beautiful, far from being reduced to a mere hedonistic search, contributes to support education by releasing the educational potential inherent to the dynamics of a particular way of approaching and 'sensing' reality, of viewing existence through the emotions stirred by the inner eye²².

Ken Robinson makes a similar claim when he stresses the anti-aesthetical structure of the school system which, in his opinion, is unfit to promote the necessary cultural change precisely because it "kills creativity"²³.

²¹ See H. Arendt, *La vita della mente*, It. tr., Bologna, il Mulino, 1987, pp. 291-319.

²² For further reference on this analytical perspective, see Marisa Musaiò's provocative work. In particular, see *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi*, Franco Angeli, Milano 2007.

²³ K. Robinson, *Do Schools Kill Creativity?*, TED Conference talk, 2006; *Bring on the learning revolution!*, TED Conference talk, 2010; *Changing education paradigms*, TED Conference talk, 2010. Watch the video at <http://sirkenrobinson.com/skr/>.

The same perspective is shared by the major international educational organizations, which identify in the aesthetic and artistic dimension the best instrument to “foster cultural awareness and promote cultural practices”²⁴. As Dallari maintains, “there can be no education without *Aisthesis*, for emotions and wonder not only accompany, but are an intrinsic part of every invention and discovery apprehended for what they really are: a discovery and an invention, not mere ‘learning’”²⁵. It’s a way of knowing which generates skills in every participant involved to varying degrees and with different roles. There cannot be education without the emotion and wonder that emerge throughout the educational path as a process of continuous creation, and that represent the quintessence of *educere* as the very source of motivation.



²⁴ *Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21 st Century*, Lisbon, 6-9 March 2006, pp. 3 and 6. <http://portal.unesco.org>.

²⁵ M. Dallari, *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narritività*, Trento, Erickson, 2005, p. 26.