

Il debito della ragione.

L'attualità dell'estetica di Schiller per l'educazione permanenteⁱ

Cristina Coccimiglio

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

Patrizia Garista

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

Abstract

Con la modernità si può intendere *Bildung* come fiducia nelle capacità della ragione di 'umanizzare' la vita nel suo insieme, come opportunità di assegnare a essa un senso di libertà e di moralità. *Bildung* come riscatto dell'umano da forme di dominio. Vi è però un debito della ragione, quello che essa matura nei confronti del sensibile. Nelle "Lettere sull'educazione estetica" Schiller propone una mediazione estetica tra sensibile e razionale, la necessità di pensare un terzo mediatore tra i due che chiama "stato estetico" o "ästhetischer Spieltrieb". Tale mediazione anticipa l'attuale connessione tra apprendimento trasformativo e *Bildung*. Con il tenore utopico del suo progetto di rigenerazione armonica dell'uomo, Schiller presenta un'alternativa radicata nella coscienza della frattura prodotta nella storia dell'umanità, pensando la funzione dell'educazione estetica, argomentata in questo contributo in rapporto a temi cruciali dell'educazione permanente.

Bildung in the modern age could be understood as trusting in the ability of reason to 'humanize' life as a whole, an opportunity to assign a sense of freedom, and morality to it. *Bildung* is the redemption of the human from heteronomous and dominant forms. Whilst there is a debt of Reason, what it matures towards the sensible. In the "Letters on aesthetic education" Schiller proposes an aesthetic mediation between sensible and rational, the need to think of a third mediator between the two that he calls "aesthetic state" or "ästhetischer Spieltrieb". This mediation anticipates the current connection between transformative learning and *Bildung*. With the utopian tenor of his project of harmonic regeneration of man, Schiller presents an alternative grounded in the awareness of the fracture produced in the history of humanity, thinking of the function of aesthetic education, argued in this contribution to crucial issues of lifelong learning.

Parole chiave: educazione estetica, STE(A)M, *Bildung*, apprendimento trasformativo, giustizia sociale

Keywords: aesthetic education, STE(A)M, *Bildung*, transformative learning, social justice

Cristina Coccimiglio, Patrizia Garista – *Il debito della ragione. L'attualità dell'estetica di Schiller per l'educazione permanente*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/10724>

1. Il diritto a un'educazione estetica nel *life-long learning*

I processi di interpretazione, comprensione e trasformazione dei saperi e delle identità nell'educazione permanente richiamano discorsi complessi e pratiche di costruzione di sé e del mondo. Tali processi si riferiscono alla formazione dell'essere umano, caratterizzabile come apprendimento per tutta la vita (*life-long learning*). L'idea di formazione come *Bildung* si è sviluppata a partire dal XIV secolo nella cultura continentale (Gennari, 2014; Sola, 2003) ma soprattutto negli ultimi duecento anni è stata ampiamente tematizzata in funzione delle mutate condizioni sociali e delle trasformazioni in ambito formativo (Laros et al., 2017; Borsari, 2012).

Sotto la pressione della modernità, si verifica una deformazione della *Bildung* in senso originario: l'uomo ridotto a individuo che appartiene alla massa è addestrato a svolgere per lo più funzioni tecniche (Gennari, 2001). Si fa largo l'esigenza di intendere *Bildung* nei termini di fiducia nelle capacità della ragione di umanizzare la vita nel suo insieme, come opportunità di assegnare a essa un senso di libertà, di moralità. *Bildung* come riscatto dell'umano da forme di dominio. Per questo riscatto Kant sperava nella ragione umana e in quell'auto-interesse (*Selbstbildung*) che pensava risiedesse in essa. Tuttavia rimane un debito della ragione: quello che essa ha nei confronti di quell'accadere preliminare che è rappresentato dal sensibile e dalla contingenza. Il filosofo non immaginava che l'uso distorto della ragione, nel XXI sec. in particolare, potesse condurre a un dominio incondizionato del logos razionalistico con le conseguenze nefaste per uomo e natura che oggi osserviamo.

Si è giunti in un tempo in cui la ragione sembra rimuovere il sensibile e la contingenza, non consentendo più una lucida distinzione tra progresso umano e tecnologico. Una ragione calcolante è una ragione che rappresenta il livello primitivo della razionalità, che si affida alla possibilità di programmare senza fare i conti fino in fondo con le richieste di equilibrio uomo-natura-ambiente e che si affida alla sola tecnocraziaⁱⁱ. Oggi imporre un ritmo più lento all'innovazione è estremamente difficile per *l'homo technologicus*, ma laddove si impone una ragione esclusivamente tecnica, non più vincolata dal giudizio umano, si rischia di rimuovere il fatto che nell'essere umano, insieme all'intelligenza obiettiva o freddamente calcolatrice, è sempre all'opera un'intelligenza sensibile, emotiva e intuitiva. Se mettiamo in gioco in modo critico il ruolo dell'*aisthesis* nella costruzione dell'essere uomo e dell'uomo contemporaneo - alla luce dei recenti cambiamenti nell'età dell'Antropocene, in piena rivoluzione delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione, ancor più in una crisi pandemica in cui la ragione deve mediare con emozioni quotidiane amplificate e con la riscoperta di una rimozione collettiva della fragilità - si può far luce sul rapporto tra educazione permanente e *Bildung*. Sulla scia di Kant, del post-kantismo e delle riflessioni di Schiller tutto ciò può essere ripensato in una chiave specifica.

La *Bildung* si costruisce nel divenire e nel mutare ed è perciò continuamente aperta all'educazione che il contesto prefigura, ma anche all'inaspettato. Eventi esperienziali formativi possono sovvertire gli atti educativi e viceversa: tra educazione e formazione c'è dunque un continuo alimentarsi a vicenda.

Alcune questioni al centro della definizione del *curriculum* della cosiddetta *second chance education*ⁱⁱⁱ sono oggi al centro del dibattito dell'educazione degli adulti - si parla di nuova *paideia* - e dei testi emanati dalla Comunità Europea come la Raccomandazione per gli *Upskilling pathways* (2016), finalizzata all'implementazione di competenze tra gruppi di adulti vulnerabili considerati *low skilled*. Si tratta di temi che riguardano le competenze chiave, le abilità cognitive e le capacità utili a partecipare alla vita sociale o per svolgere professioni considerate innovative. Abilità professionali, di cittadinanza attiva e di crescita personale sono altresì collegate alle riflessioni sulla cura di sé (Palmieri, 2001) e del mondo, alle questioni della salute e del cambiamento climatico, alla giustizia sociale e alla partecipazione attiva alla definizione e costruzione di un processo formativo che dura per l'intero ciclo

di vita (Vinterbo-Hohr & Hohr, 2006; Laros et al., 2017; Steinforth T. 2005; Lovlè & Standisch, 2002; Frabboni et al., 2007).

Dunque le criticità dell'era dell'Antropocene (disuguaglianze nel lavoro, effetti del cambiamento climatico, gestione della complessità della conoscenza) evocano il bisogno di una "formazione" sempre più ancorata ai processi di innovazione^{iv}. Tali processi di formazione risulterebbero più efficaci e coinvolgenti quanto più riescono a dare spazio a un'esperienza estetica. Questa non può prescindere dal sentire, dall'*aisthesis*^v. Appare urgente quindi ricongiungere le sfide dell'educazione permanente con le realtà documentate al fine di tematizzarle e risignificarle.

La filosofia dell'educazione ha il compito di "coordinare, animare, organizzare - secondo una logica dialettica - il sapere/agire educativo e di mantenere aperti e in costante tensione i problemi ricorrenti come pure quelli emergenti della formazione" (Mariani, 2006, p. 14). Attraverso la rilettura filosofica della contemporaneità (Mantegazza, 1998) e grazie alle suggestioni offerte dalla riflessione sul sensibile e sul razionale che permeano l'estetica di Schiller, e delle sue questioni complesse, che oggi si individuano nella forma di questioni sociali, educative e tecnologiche globali, possiamo comprendere e reinterpretare tramite un pensiero critico alcune istanze fondative dell'educazione permanente, e declinarle in pratiche formative in grado di recuperare le radici continentali della *Bildung* per poi ricongiungerla agli studi internazionali che hanno approfondito le sollecitazioni trasformative degli apprendimenti (Formenti, 2017; Mezirow, 2003).

L'apprendimento trasformativo riguarda la re-interpretazione dell'esperienza attraverso una riflessione che permette agli adulti di ripensare la propria identità e il rapporto con il mondo. Come illustra Formenti in "Formazione e Trasformazione", il processo di trasformazione del sé, personale, formativo, professionale, è molto complesso e si può avviare a partire da laboratori formativi in grado di creare e connettere campi d'esperienza narrativa, biografica, estetica. In questo contributo intendiamo approfondire le radici epistemologiche e teoretiche dell'esperienza estetica, per comprenderne la trasferibilità nello scenario attuale dell'educazione permanente. Tale traiettoria ci permette di costruire uno spazio di riflessione sull'attualità delle riflessioni sull'educazione estetica di Schiller, come risposta a una *tecnogenesi* del sé e del mondo.

2. La *Bildung* e la formazione del soggetto-persona: prendersi cura di formazione e sapere

Un orientamento di percorso critico-analitico, in risposta alla tematizzazione della questione della *Bildung*, ci conquista a partire dalla riflessione di Max Scheler^{vi}. Nel 1925, nella Conferenza presso la Scuola Superiore Lessing, dal titolo *Le forme del sapere e la Bildung*, elenca gli elementi imprescindibili della formazione, denunciando che quella in Germania e in Europa non si stava rivelando "autentica", perché aveva smarrito il più elevato significato di formazione dell'anima. Era un evidente invito a non trascurare il legame tra formazione e educazione per rispondere alle trasformazioni in corso (Sola, 2010).

Scheler per *Bildungswelt* intende quel mondo della formazione che si raggiunge solo attraverso un processo che ci rende un microcosmo che partecipa attivamente alla realtà. Nella conferenza citata, individua alcuni punti problematici: la determinazione filosofica dell'essenza della *Bildung*; le modalità di realizzazione della formazione; e infine quali tipi e forme del sapere e del conoscere condizionano il processo attraverso cui ci formiamo (Perone, 1982; Pareyson, 1983; Vinterbo-Hohr & Hohr, 2006), tutte questioni ancora decisive.

Tenendo in opportuna considerazione il lungo percorso di ricostruzione filologica, storica e pedagogica che soggiace oggi alla concettualizzazione della *Bildung* (Gennari, 2001; Sola, 2010) scegliamo qui di affrontarla

utilizzando una lente specifica che ci ha portato a collegare le sfide e le emergenze dell'educazione permanente con l'educazione estetica di Schiller. Seguendo questa prospettiva, riteniamo opportuno tematizzare, in particolare, questo ultimo aspetto per una riflessione sull'attualità. La formazione è intimamente connessa all'educazione. Che ne è della *Paideia* in Occidente, proprio nel luogo in cui era sorta come riscatto da forme di vita alienate ed eteronome, con il compito di liberare l'uomo dalla sua *autoprocurata non emancipazione*, come aveva auspicato Kant?

Dalla modernità si è gradualmente imposta la ragione di una tecnica calcolante (Fadini, 2000; Sennet, 2006) a tutto svantaggio della ragione comprensiva o riflessiva. Se intendiamo la *Bildung* come piena realizzazione di sé, sia come processo spirituale, sia come raggiungimento dell'autocoscienza, non possiamo prescindere da una breve riflessione sulla tecnica, nella sua influenza sulla sensibilità umana. La tecnica oggi è incorporata nei comportamenti, ma ciò che costituisce un elemento rilevante e saliente per la contemporaneità è che, in seguito alla attuale rivoluzione tecnologica – se pensiamo all'utilizzo delle nuove tecnologie - passiamo spesso da un comportamento tecnicamente assistito a uno tecnicamente dipendente. Alla questione posta da Scheler (“quali tipi e forme del sapere e del conoscere condizionano il processo attraverso cui ci formiamo”) troviamo oggi una parziale risposta in *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni* del filosofo della tecnica francese Bernard Stiegler^{viii}, in cui l'autore affronta il tema dell'istruzione, dell'educazione, del ruolo e della trasmissione dei saperi. Qui sottolinea come la forma egemone di individuazione^{viii} oggi sia principalmente quella tecnica: non è solo l'uomo che si individua attraverso le tecnologie, ma sono anche le tecnologie che si individuano autonomamente rispetto ad esso. Il mutare delle condizioni di appartenenza dell'individuo all'ambiente può innescare un nuovo processo di individuazione (Scheler, 2000; Simondon, 2014).

Qual è il legame tra questione della tecnica e dell'educazione e perché è utile ripensare il ruolo dell'educazione estetica per fare luce su di esso? La risposta al primo quesito è nella riformulazione del rapporto tra la tecnica e l'umano, così come è stato interpretato da Stiegler, cioè nei termini di un'originaria equivalenza tra antropogenesi e tecnogenesi^{ix}, sulla scia delle ricerche e delle teorie dell'antropologo Leroi-Gourhan. Stiegler sostiene quanto sia importante formare i docenti su un pensiero genealogico del *sapere* per far capire come il sapere divenga *tecno-logico*, in senso moderno (industriale), e formi la funzione centrale del sistema di produzione e consumo contemporaneo. Che ne è dell'*aisthesis*, del rapporto tra sensibile e razionale che costituisce il cuore dell'esser uomo dell'uomo nel suo rapporto con il mondo e coi suoi simili? Stiegler propone un'operazione di *reincanto*. In altre parole, il digitale renderebbe possibili nuovi processi di individuazione collettiva all'interno di *milieux associati* (Simondon, 2014), mentre i modelli analogici e consumisti del XX secolo avevano prodotto disindividuazione. Per il filosofo francese, le tecnologie digitali sono tecniche dello spirito che, se correttamente socializzate, non sarebbero più causa di perdita di individuazione (Stiegler et al., 2012; Simondon, 2014). Contro quello che definisce “il populismo industriale”, propone di suscitare un nuovo spirito del capitalismo, dove con “spirito” si intende ciò che deborda dalla strumentalità, ciò che non è strumentalizzabile, calcolabile. Dunque torna la questione del rapporto tra esercizio di una ragione calcolante, che si affida alla tecnocrazia, nonché alla possibilità di programmare senza fare i conti con le richieste di equilibrio uomo-natura-ambiente e il campo formativo del sensibile. Per Stiegler si tratta di ricostituire l'individuazione come associazione e concorso dialogico. Infatti, due aspetti innanzitutto caratterizzano la contemporaneità e riguardano intimamente il mondo dell'istruzione e della formazione: il fenomeno della distruzione dell'attenzione e l'affermazione di una condizione di miseria simbolica, ovvero di una perdita di individuazione che proviene dalla perdita di partecipazione alla produzione di simboli, generalmente frutto della

vita sia intellettuale (concetti, idee, saperi) che sensibile (arti, saper fare, costumi). È utile forse allora tornare a indagare cosa avviene nell'essenza dell'uomo, nel cuore di quel gioco di forze sensibili e razionali che già Schiller aveva tematizzato in modo originale, agganciando l'ambito pratico al politico e all'estetico. I tre paragrafi che seguono tematizzano integralmente questo aspetto, dapprima attraverso riferimenti alla contemporaneità^x, poi con un ragionamento sul contributo dell'opera di Schiller.

3. L'estetico e l'esperienza

Oggi i processi cognitivi, grazie alle nuove tecnologie, hanno raggiunto un livello di esternalizzazione mai realizzato prima dagli esseri umani. Da un certo punto di vista, l'esperienza è canalizzata, regolata, instradata: sembra che aumenti la possibilità effettiva di ampliare complessivamente il suo campo. Spesso un allargamento di accessi alla realtà non corrisponde a un aumento della capacità di esperire, *sentire* e conoscere il mondo. Si rivela opportuno creare le condizioni adeguate per incontrare qualcosa di più significativo di una realtà pre-figurata da *software* o comunque ripensare un utilizzo costruttivo di questa. Chiaramente, a causa dall'interazione tecnologica, complessivamente si attiva un lavoro dell'immaginazione, attraverso modalità nuove. La sensibilità umana ha un'attitudine "naturale" a prolungarsi negli artefatti tecnici che *homo sapiens* (Leroi Gourhan, 1964; Stiegler, 2008) ha sempre adoperato come protesi e con le quali interagisce. Queste interazioni, secondo il paradigma della tecnoestetica^{xi} (Simondon, 2014; Montani, 2015), sono possibili solo grazie a una connessione che è tipicamente umana, quella tra la tecnica e l'*aisthesis*. Quest'ultima, nella storia dell'evoluzione umana, è infatti sempre stata collegata con protesi tecniche che ci permettono di regolare il nostro modo di sentirci e di sentire il mondo circostante. A questo si riferisce, ad esempio, Gilbert Simondon^{xii} quando definisce il sentimento tecno-estetico più originario rispetto al solo sentimento estetico.

Nei contenuti digitali la parola, i suoni, l'immagine vivono nella narrazione, nell'intreccio e nelle connessioni che si sviluppano nella realizzazione, costruzione e trasmissione di oggetti. L'investimento emotivo è ancora fondamentale nei processi cognitivi di apprendimento e formazione, in quanto non possono prescindere dall'attivarsi di emozioni. E queste ultime sono legate, forse più ancora che ai contenuti, alla struttura e alla composizione dei contenuti stessi. Più che in passato, oggi, nei processi percettivi, è in gioco, in modo specifico, una elaborazione che ha a che fare con l'acquisizione di conoscenza e con l'esperire tramite stati emotivi e con i processi di formazione degli individui.

L'estetica come disciplina – concepita però come riflessione critica sulle condizioni di senso dell'esperienza in genere, a partire dalle esperienze determinate che facciamo (Garroni, 1986) – può offrire quindi delle chiavi di lettura importanti per riconsiderare anche alcune tra le categorie in gioco (immaginazione, sensibilità, percezione) se si parla di *Bildung*. Già con l'età moderna e con Schiller, in particolare, si riesce a comprendere come la sensibilità umana non sia solo ricettiva. Essa, infatti, esternalizza le prestazioni dell'immaginazione (Kant, 1999; Garroni, 1986; Montani, 2006; Heller 2019), realizzando una elaborazione condivisa dell'esperienza, fondata cioè su schemi che possono essere comunicati ad altri soggetti. Una riflessione a partire dalle *Lettere sull'educazione estetica* (Vinterbo-Hohr & Hohr, 2006; Ardovino, 2001) consente di evidenziare come l'«estetico» si possa ripensare nei termini di un elemento intermedio tra la pura materia, intesa come affezione dei sensi, e i caratteri formali peculiari dell'intelletto.

4. Attualità di Schiller

In Schiller la connessione dell'estetico con l'esperienza risulta quanto mai attuale quando si tratta di educazione. Il tema dell'estetico come *telos* dell'utopia educativa è presente già nelle *Lettere sull'educazione estetica*, un *unicum* nella storia degli effetti della filosofia kantiana e in particolare della *Critica della facoltà del giudizio*. Si tratta di un saggio epistolare che consta di ventisette lettere pubblicate nel 1795 sulla Rivista *Die Horen*^{xiii}, presentate come riflessione sul bello e sull'arte.

Per l'autore, se è vero che la migliore opera artificiale del fare umano è l'edificazione di una vera libertà politica, è certo che per raggiungerla è necessario procedere attraverso il problema estetico.

La produzione teorica di Schiller è protagonista del dibattito post-kantiano e si colloca, per molti aspetti, a segnare l'alba dell'idealismo tedesco (Gennari, 2007). Se facciamo riferimento infatti al tema dell'immaginazione trascendentale e della riconduzione delle indagini critiche a un fondamento unitario, bisogna riconoscere che Schiller ha saputo rispondere con rigore a molti problemi lasciati aperti da Kant (Montani & Pinna, 2006; Pareyson, 1983). La strutturazione estetica della mediazione tra senso e intelletto sarebbe, in fondo, un'autonoma reinterpretazione dell'immaginazione trascendentale kantiana.

Il percorso delle Lettere può dunque essere letto come un tentativo di radicalizzazione dello "schematismo della riflessione"^{xiv} che Kant ha messo a tema nella *Critica della facoltà di giudizio* (Ar dovino, 2001; Pot, 2006). In che senso l'accesso alla totalità dell'uomo per Schiller può essere solo estetico? In apertura delle *Lettere*, si presenta una presa d'atto storico-fenomenologica della scissione tra individuale e universale, sensibile e razionale, sia a livello antropologico, etico e teoretico, sia storico-politico.

L'essere umano è tale anche prima di averne coscienza, ma in virtù soprattutto dell'attitudine di riprendersi se stesso e della capacità di fare della necessità i passi della libera scelta. La ragione ha un'attitudine a espropriare i diritti del sensibile per esercitare libertà. Non si tratta quindi di mitizzare uno stato idilliaco primordiale ma di restituire valore all'elemento sensibile.

Schiller coglie dunque un'attitudine della ragione nell'esercitare la propria libertà, una disposizione rivolta a espropriare i diritti del sensibile: nella *terza lettera* afferma che la ragione toglie all'uomo ciò che egli realmente possiede in termini di istintualità. La ragione calcolante schiaccia il sensibile e ciò accade se il passaggio natura-ragione non è mediato da uno stato intermedio. È in gioco quella medietà che per Kant è riconducibile alla facoltà del giudizio estetico.

Si tratta di una mediazione che deve tener conto della deriva razionalista cui la ragione è incline, ma per consentire all'uomo di non essere espropriato della sensibilità e alla ragione di dispiegarsi, Schiller la indica come uno spazio teorico, storico e progettuale. E accordando l'arbitrio con le leggi e rendendo dipendente la sensibilità dagli impulsi, individua un terzo carattere, che chiama *impulso al gioco* o stato estetico^{xv}.

Questo rappresenta una mediazione, definibile come un «impulso nel quale gli altri due agiscono collegati». A questo «impulso al gioco» (*Spieltrieb*) spetterebbe di «unificare il divenire con l'essere assoluto, il mutamento con l'identità». Il vivente in cui si contrastano e abitano i due impulsi è l'uomo.

5. Cultura moderna e diagnosi storica

Per Schiller l'essere umano è questo divergere dalla propria unità che avviene in due modi, che definisce "barbarico" (la ragione è castigatrice del sensibile) e "selvaggio" (l'impulso sensibile domina sul sentire). Di fronte a una barbarie crescente, cioè alla situazione di disprezzo per il sensibile (la ragione produce scopi divenendo pura tecnica senza confrontarsi con il reale) e a una di dominio degli impulsi, la reintegrazione del sentire è fondamentale. La modernità è spaventata da ciò che può mettere in crisi le aspettative e dalla contingenza. In epoca contemporanea poco è cambiato perché della contingenza tendiamo a fare spettacolo e non esperienza, dunque il vero oggetto dell'educazione estetica è rappresentabile come una reintegrazione dell'*aisthesis* e come una nuova apertura alla contingenza in vista di una riappropriazione del significato dell'esperienza, della struttura che connette, come direbbe Bateson (1972). Per Schiller l'arte è lo strumento che deve provvedere a questa operazione di reintegrazione. Si tratta di ripensare il bisogno sovrastorico di arte sulla base della condizione scissa dell'uomo moderno.

La scissione prima descritta, per Schiller, si è prodotta nel settecento con l'avvio di una operazione di parcellizzazione interna ed esterna all'uomo. Mentre nell'antichità classica l'uomo rappresentava invece una compiuta unità di sensibilità e ragione, la cultura moderna produce una frattura, poiché si impone un dominio unilaterale di una razionalità calcolante (Rossi, 2007; Taylor, 1992) dovuto alla necessità del progresso. La parcellizzazione e la specializzazione che ne derivano sono però state scambiate come fine e si è giunti, per Schiller, a uno stato di barbarie e di impoverimento dell'esperienza.

La ragione non ha più saputo riconoscersi ragionevolmente in debito verso il sensibile. La filosofia intanto dovrebbe ripensarsi proprio come estetica e far luce sulla possibilità di pensare la capacità di *sentire*, come un gioco di forze. Deve ri-mediare, ri-comporre.

Schiller riflette sul dualismo nell'uomo costituito da ciò che nell'uomo è permanente ("la persona"), e dal "mutevole", cioè dalle determinazioni situazionali della persona, gli stati contingenti. Sono aspetti coimplicati nell'uomo, non riducibili l'uno all'altro. Con il primo identifica il principio di sé, la libertà; con il secondo la finitezza, il limite, il tempo. Senza la seconda l'uomo è pura potenza formale; senza il primo, lo stato contingente resta pura natura, contenuto informe del tempo. Nella natura dell'uomo quindi operano due impulsi per dare forma alla materia e materia e realtà alla forma: l'impulso sensibile che proviene dall'esistenza fisica dell'uomo e l'impulso alla forma che deriva dalla sua natura razionale e tende a imporre la persona, il sé, il permanente.

Schiller si chiede però a che condizione sussista quell'unità, che è stata vittima di una scissione nella modernità, e afferma che questi impulsi sono opposti, non conflittuali: il loro tendere non implica, in via di principio, una invasione di campo altrui. Il propendere dell'essere umano da una o dall'altra parte è uno sviamento, una confusione, sul quale la cultura deve intervenire con una adeguata educazione (Montani, 2015; 2006). Ciascuno dei due può, infatti, dispiegarsi verso un massimo in modo proporzionale: quanto più è concentrato l'altro, tanto più può dispiegarsi il primo. Possono esercitare la specificità del loro tendere in una situazione di azione reciproche, di scambio.

L'estetico si rivela un elemento strutturale di ogni fenomeno, esso stesso intermedio tra la pura materia come affezione dei sensi e i caratteri formali dell'intelletto. Non si può restituire in una intuizione l'umanità dell'uomo, ma la proporzione ottimale tra quegli impulsi può essere restituita dalla bellezza. L'impulso al gioco (Schiller, 2007; Ricoeur, 2016) definisce un'unità che un'arte superiore può fare ritrovare, come territorio intermedio in cui la ragione non smette di incontrarsi nel suo altro da sé (il sensibile). In questa zona intermedia la ragione ha qualcosa di ricettivo e i sensi qualcosa di produttivo. Il passaggio dallo stato del sentire a quello del conoscere attivo, o del

pensare e del volere, non avviene se non in virtù di uno stato intermedio; questo gioco non ha una diretta implicazione con conoscere, volere e sentire ma è la condizione che li precede.

6. Le *Lettere*: genesi e attualità in funzione di un'educazione estetica

La condizione estetica garantisce all'uomo la presa di distanza dal flusso sensibile e permette all'uomo di separarsi da qualcosa in cui rimane immerso, una condizione imprescindibile quando si parla di formazione che avviene nell'arco di un ciclo vitale, in cui è necessario de-costruire, de-formarsi per rigenerarsi e trasformarsi. Ci appare un mondo, ed è un distanziamento che fa sì che l'esperienza si configuri come oggettività. In questo contesto la bellezza viene descritta, al tempo stesso, come uno oggetto dei sensi e come uno stato della nostra soggettività; è oggetto perché riflessivamente ne abbiamo sensazione ed è stato estetico perché il sentimento è la condizione che ce ne fa avere rappresentazione (Kant, 1999; Schiller, 2007; Ardovino, 2001). Essa è nostro stato e nostro atto (attività e passività), forma ma anche vita, perché la sentiamo.

Il compito di ricostruire l'unità dell'uomo significa restituire l'uomo alla condizione che gli appartiene, quella di farsi responsabile di questo incrocio, tra dare e prendere, attingere e produrre. In questo ambito va ripensata l'arte come formativa e come qualcosa che fa esercitare capacità di sentire eticamente. L'arte è pensata come uno degli incontri in cui ci abituiamo a sentire più nobilmente.

Schiller ha dunque posto anche le basi per leggere il proprio tempo come segnato da una epocale lacerazione tra sensibile e razionale. Recuperarne l'unitarietà è il compito storico *di una schöne o ästhetische Kultur*, in cui attraverso l'arte (nella sua intima connessione con la *praxis* e con il politico) e la bellezza, l'essere umano ritrovi l'integrità interrotta della propria più autentica identità (Giddens, 1991; Holland Lachicotte-Skinner-Cain, 1998) conciliando un contrasto che si rivela innanzitutto storico. Una riflessione di questo tipo che passa anche per il rapporto tra esperienza e sapere ci riporta oggi alla riscoperta di una modalità di apprendimento (agevolato da uso dei moderni *software*) per così dire 'primordiale', quella esperienziale (Antinucci, 2011; Gee-Hull-Lankshear, 1996). Gli apprendimenti di origine esperienziale – o "senso-motoria" – a differenza di quelli di origine simbolico-ricostruttiva sono accessibili quando si presenta un contesto in cui la pratica sopperisce all'insufficienza dell'espressione di un pensiero e della comunicazione di una conoscenza tramite il linguaggio.

A questo proposito, si deve notare che - essendo tornato centrale questo tipo di apprendimento - nella rinnovata esigenza di rapportarsi all'altro dal pensiero (a ciò che è fuori di esso), l'arte, intesa come occasione di esperienza estetica in senso tradizionale, ritrova tutta la sua pertinenza pedagogica.

Pensiamo, ad esempio, a come tutto questo si sia tradotto con la diffusione di un approccio che ha inglobato il tema delle STEAM (e con l'arte ingloba la scienza, la tecnologia, l'ingegneria, e la matematica) per incoraggiare gli studenti ad *assumere un atteggiamento sistematico e sperimentale* e a *ricorrere all'immaginazione* e alla capacità di *fare nuovi collegamenti tra le idee e i significati*. Nell'arte infatti è in gioco un dispositivo complesso che provvede alla produzione di schemi, grazie ai quali la nostra attività cognitiva e il nostro fare pratico e produttivo interagiscono in modo costante, sistematico e creativo con il mondo.

L'attenzione all'approccio STEAM dipende anche dal ruolo reale e simbolico che l'arte e le arti assumono oggi: come detto, in virtù della essenza dell'arte strettamente legata a un terreno che si dischiude tra *tèchne* e *fusis* che consente di fare un'esperienza, rappresentando anche un terreno di esemplificazione di quel connubio tra sapere e saper fare (Dewey, 2014; Kant, 1999; Schiller, 2007) cui si è fatto riferimento in precedenza. Ecco che quindi il

termine *esperienza*, visto in questa ottica, contribuisce a dare una curvatura a questa riflessione e può rappresentare un fondamento teorico a posteriori di un'analisi critica di quella necessità che ha portato oggi, nell'era della tecnica avanzata, a formulare un discorso che passa dalle competenze fino alle sperimentazioni dei licei STEAM. Si tratta di ripensare l'esperienza estetica come esperienza *tout court*. L'ambito dell'estetico infatti si riferisce alla percezione e alla fruizione, che non è sempre solo ricettiva ma anche costruttiva.

7. Trasformare l'esistente: principi di equità ed educazione estetica

L'esperienza estetica, come processo di partecipazione e costruzione della conoscenza, dovrebbe caratterizzare la formazione dell'essere umano anche rispetto a una riflessione sull'attuale emergenza sanitaria globale, contribuendo alla possibilità di trovare una mediazione nella gestione della vita quotidiana, sull'organizzazione del lavoro e soprattutto in tutte quelle pratiche formative ed educative che rischiano di restare legate esclusivamente a quella razionalità che abbiamo definito calcolante, perdendo un'attenzione al sensibile (Ricoeur, 2016; Augieri, 1990; Farinelli, 2000) nonché la consapevolezza della sua mediazione nella costruzione di apprendimenti significativi. La riflessione sull'attualità di un'educazione estetica per ripensare la nozione di *Bildung* nella formazione degli adulti può essere inserita nel quadro definito dai limiti della legislazione nazionale e internazionale e dal *framework* teorico rappresentato dagli studi sulla *Bildung* e la sua comparazione con uno dei modelli più esaustivi per la formazione degli adulti ovvero quello dell'apprendimento trasformativo (Laros et al., 2017; Formenti, 2018; Mezirow, 2003). All'interno di questo prospetto emergono riflessioni riguardo il rapporto tra educazione estetica e giustizia sociale nonché la necessità di connettere sempre più gli obiettivi dei programmi di *upskilling pathways*, e di educazione permanente, con le finalità di condurre una buona vita e di pensare il rapporto tra sé e il mondo.

Da un punto di vista legislativo l'offerta relativa all'educazione degli adulti in Italia è stata delineata in ritardo, pur rispondendo velocemente al bisogno di cultura della popolazione, ponendo una nuova sfida per ripensare le questioni e le sfide della *Bildung* (Bersari, 2012). Esperienze e buone pratiche in questo settore negli ultimi anni hanno realizzato un "sistema di fatto", che, a partire dal 2012, ha trovato le "Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita", che hanno finalmente normato in Italia il diritto all'apprendimento permanente. «L'apprendimento permanente deve diventare una realtà per tutti per realizzare e valorizzare le proprie potenzialità attraverso il miglioramento dei sistemi di istruzione e formazione», recita la L. 92/2012. Rimarcare quanto l'opportunità dell'apprendimento permanente sia un "diritto" per tutti apre una riflessione sulla necessità di ripensare l'esistente, di guardare alla *Bildung* come a un processo che deve affermare il diritto a un'esperienza estetica lungo tutto l'arco della vita, argomentandone i principi fondativi filosofici, ma anche realizzando progetti (Schiller, 2007; Malavasi, 1998) e opportunità accessibili a tutta la popolazione, ripensando l'educazione alla salute, l'educazione ambientale ma anche la forte connessione che si può riscoprire tra le discipline scientifiche e l'arte (STEAM) o tra competenze tecniche e competenze trasversali. Il rischio evidenziato da Steinforth sarebbe infatti quello di immaginare un'educazione estetica per pochi, non inserita in un progetto sociale capace di oltrepassare la sua funzione strumentale, di bene superfluo, per darle diritto di appartenenza nella vita di tutti, come premessa alla costruzione di un capitale culturale. Per Steinforth "la bellezza non deve avere un costo inaccessibile" (2014).

Alcuni progetti ci informano che tale slittamento (dal pensiero di un'educazione estetica alla pratica) è possibile. Pensiero e azione si devono interconnettere. Ad esempio, come riportato dalla documentazione della piattaforma

EPALE^{xvi}, alcuni programmi formativi rivolti a gruppi di adulti, riprendono i principi dell'educazione estetica di Schiller, mostrando come coinvolgere gli adulti in seminari storico-artistici e culturali, quale quello coordinato praticando attività motoria immersi nella fruizione del paesaggio, della natura. Un altro esempio più istituzionale rimanda alla progettazione di unità didattiche di apprendimento (UDA) presso i CPIA in Italia, in cui si affrontano i contenuti delle didattiche disciplinari come la storia, l'educazione finanziaria, il diritto, attraverso percorsi formativi che prevedono visite ai luoghi di interesse artistico e culturale^{xvii}. Ulteriori esempi possono essere UDA sulle discipline scientifiche, progettate seguendo il *framework* integrato delle STEAM, già citato precedentemente. Esperienza estetica e giustizia sociale nel dare a tutti la possibilità di “formarsi” convivono dunque in un'esperienza didattica. Il campo formativo di una *Bildung* nella società attuale non può non integrare questi temi. D'altra parte Freire, ancor prima di Mezirow, ci ha insegnato che è possibile *trasformare l'esistente*, mettendo in relazione i bisogni del sé con la cura del mondo in un progetto formativo.

Riconsiderare il rapporto tra educazione estetica e *Bildung*, così come argomentato nei precedenti paragrafi, in relazione ai temi della giustizia sociale e della buona vita e comprendere come possa essere rideclinato in progetti di senso per gli adulti, richiede a nostro avviso un'ulteriore riflessione che Fohr e colleghi hanno delineato nel loro progetto editoriale, confrontandosi sull'incontro tra due approcci e culture che guardano il fenomeno dell'educazione degli adulti: la *Bildung* nella tradizione continentale degli ultimi duecento anni e l'apprendimento trasformativo nella tradizione anglo-americana degli ultimi trenta anni. Nella comparazione avviata dagli autori si tracciano delle criticità nell'elaborazione di nuovi scenari che possono essere affrontate creando aree di contaminazione interessanti. L'individuazione di “interspazi” in cui connettere le due tradizioni indica percorsi di ricerca futura.

Potremmo infatti affermare, in conclusione, che - a partire da una comparazione tra teorie della *Bildung* e studi sull'apprendimento trasformativo (Laros et al., 2017) - si può proporre una riflessione sulla mediazione estetica di Schiller a livello di *scholarship*. Gli studi teoretici della *Bildung* incorporano la fenomenologia dell'esperienza di ricerca qualitativa, prevalentemente auto-etnografica, sensoriale e *art-based* degli studi sull'apprendimento trasformativo. Questi, a loro volta, nel confronto con la tradizione della *Bildung*, hanno l'opportunità di ripensare se stessi, di “darsi forma” ad opera di quel pensiero critico e analitico che la speculazione filosofica è in grado di avviare e illuminare, in relazione alle questioni correnti dell'educazione permanente. In questa possibile riformulazione della *Bildung*, nel suo costitutivo legame con l'educazione estetica e con l'esperienza estetica - nell'eccezionalità delle circostanze dell'emergenza globale e nelle sfide che si pongono all'educazione permanente - riteniamo risiedere l'attualità di Schiller.

Bibliografia

- Antinucci, F. (2011). *Parola e immagine. Storia di due tecnologie*. Bari: Laterza.
- Augieri, C. (1990). *Sono dunque narro. Racconto e semantica dell'identità in Paul Ricoeur*. Bari: Palombo.
- Ardovino, A. (1999). Pre-ludio della ragione (Vernunft-Vorspiel). A proposito di una figura concettuale della Critica della facoltà di giudizio, in aa.vv., *Le provocazioni dell'estetica*, Annali AISE, pp. 35-47.
- Ardovino, A. (2001). *Schiller e la mediazione estetica. Il sensibile e il razionale*. Centro internazionale Studi di Estetica. Palermo: Aesthetica Preprint.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. San Francisco: Chandler; trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi, 1977.
- Borsari, A. (2012). *Schopenhauer educatore? Storia e crisi di un'idea tra filosofia morale, estetica e antropologia*. Firenze: Firenze University Press.
- Caronia, L. (1996). *Costruire la conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, F. (2007). Eds. *Soggetto come persona*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (2014). Eds. D. Cecchi. *Il continuo e il discreto. Estetica e filosofia dell'esperienza*. Milano: Franco Angeli.
- Fadini, U. (2000). *Sviluppo tecnologico e identità personale. Linee di antropologia della tecnica*. Bari: Dedalo.
- Farinelli, G. (2000). *L'educazione come metafora della vita. Paul Ricoeur: la filosofia e l'educazione*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frabboni, F., Wallnofer, G., Belardi, N., Wiater, W. (2007). Eds. *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*. Torino: Bollati e Boringhieri.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: Gruppo Abele.
- Garroni, E. (1986). *Senso e paradosso. L'estetica, filosofia non speciale*. Roma-Bari: Laterza.
- Gennari, M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Gennari, M. (2007). *Educazione estetica*. Milano: Bompiani.
- Gennari, M. (2014). La nascita della Bildung. *Studi sulla formazione*, 1, pp. 131-149. DOI: 10.13128/Studi_Formaz-15038
- Gee, J.P., Hull G., Lankshear, C. (1996), *The new work order: behind the language of the new capitalism*. Boulder: Westview Press.
- Giddes, A. (1991). *Identità e società moderna*. Napoli: Ipermedium.
- Heller, Á. (2019). Le tre logiche della modernità e il doppio legame dell'immaginazione moderna, *Consecutio rerum*, 3.

- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., and Cain, C. (1998). *Identity and Agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kant, I. (1999). *Critica della facoltà di giudizio*. (a cura di E. Garroni & H. Hohenegger. Torino: Einaudi.
- Laros, A., Fuhr, T., and Taylor, E. W. (2017). Eds, *Transformative learning meets Bildung*. Rotterdam: Sense publishing.
- Leroi-Gourhan, A. (1964). *Le geste et la parole*. Paris: Albin Michel.
- Lovlie, L. & Standish, P. (2002). Introduction: Bildung and the idea of a liberal education, *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), pp. 317-340.
- Malavasi, P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricoeur*. Brescia: La Scuola.
- Mantegazza, R. (1998). *Filosofia dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Mariani, A. (2006). *Fondamenti di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Montani, P., Pinna, G. (2006). *Schiller e il progetto della modernità*. Roma: Carocci.
- Montani, P. (2015). Prolegomeni a una “educazione tecno-estetica”, *Mediascapes Journal*, 5.
- Montani, P. (2006) Schiller, Il “politico” e lo “storico” ai confini dell'estetica, pp.13-42, in Pinna, G., Montani, P., Ardivino, A., *Schiller e il progetto della modernità*. Roma: Carocci.
- Palmieri, C. (2001). *La cura educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Pareyson, L. (1983). *Etica ed estetica in Schiller*. Milano: Mursia.
- Perone, U. (1982). *Schiller: la totalità interrotta*. Milano: Mursia.
- Pot, H.G. (2006). La cultura come gioco, socievolezza e arte di vivere. Le Lettere sull'educazione estetica di Schiller e il programma di educazione umanistica dell'illuminismo, pp.55-69, in Pinna, G., Montani, P., Ardivino, A., *Schiller e il progetto della modernità*. Roma: Carocci.
- Ricoeur, P. (2016). *Tempo e racconto*. Milano: Jaca Book.
- Rossi, P. (2007). *I filosofi e le macchine (1400-1700)*. Milano: Feltrinelli.
- Scheler, M. (2000). *La posizione dell'uomo nel cosmo*. (a cura di G. Cusinato) Milano: FrancoAngeli.
- Schiller, F. (2007). *L'educazione estetica dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Sennet, R. (2006). *La cultura del nuovo capitalismo*. Bologna: Il Mulino.
- Simondon, G. (2014). *Sulla tecno-estetica*. (a cura di E. Binda). Milano Udine: Mimesis.
- Sola, G. (2003). *Umbildung. La trasformazione nella formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Sola, G. (2010). La degenerazione della Bildung nella Halbbildung socializzata, pp. 59-97. In Adorno, Th. W. *Teoria della Halbbildung*. Genova: Il Melangolo.

- Steinforth, T. (2104). *The right to aesthetic education and the good life*,
<https://www.hfph.de/forschung/wissenschaftliche-einrichtungen/globalefragen/publikationen/steinforth-right-to-aesthetic-education.pdf>
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin, de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.
- Stiegler, B., Meirieu, P. & Kambouchner, D. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris: Fayard.
- Taylor, C. (1992). *Il disagio della modernità*. Bari: Laterza.
- Vinterbo-Hohr, A. & Hohr, H. (2006). The neo-humanistic concept of Bildung going astray: comments to Friedrich Schiller's thoughts on education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(2), pp. 215-230.

ⁱ Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto di entrambe le autrici, che ne hanno discusso insieme ogni sua parte. Ai fini dell'attribuzione delle *authorship* si segnala che: Cristina Coccimiglio è autrice dei paragrafi 2, 3, 4, 5 e 6, e Patrizia Garista è autrice dei paragrafi 1, 7 e degli *abstract*.

ⁱⁱ A questo proposito, sulla nozione di razionalità calcolante sono rilevanti i lavori di autori come Hubert Dreyfus, Robert Nozick, Max Horkheimer ma si veda anche: A.A.V.V., *French Philosophy of Technology Classical Readings and Contemporary Approaches*, Loeve et al.Editors, Springer, 2018.

ⁱⁱⁱ *La seconde chance education* si riferisce ai corsi di istruzione dedicati alle persone che sono usciti dai tradizionali percorsi formativi e che spesso fanno parte dei gruppi vulnerabili (persone in carcere, con problemi economici, donne, migranti). La possibilità di proseguire gli studi in una fascia d'età compresa tra i 16 e i 99 anni in Italia si è attualmente riorganizzata nei CPIA, ovvero in quei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, organizzati al fine di far acquisire competenze che possono essere certificate nell'ambito dell'educazione formale, non formale e informale.

^{iv} Si pensi alla pandemia che si sta verificando in tutto il mondo e ai cambiamenti che hanno subito le forme di organizzazione scolastica e del lavoro, al ruolo della ricerca, alle mediazioni politiche richieste dall'emergenza.

^v Ci si riferisce in particolare ai come mostrano i casi di alcuni progetti descritti in una piattaforma europea dedicata all'educazione degli adulti (EPALE di Erasmus+).

^{vi} Cfr. Scheler M., *La posizione dell'uomo nel cosmo*, (a cura di) G. Cusinato, Milano, FrancoAngeli, 2000 e Cusinato G., *Il concetto di spirito (Geist) e la formazione (Bildung) della persona nella filosofia di Max Scheler* (2011) in Pagano M. (a cura di), *Lo spirito. Percorsi nella filosofia e nelle culture*, Milano-Udine, Mimesis, 2011.

^{vii} Stiegler B., *Prendre soin, de la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion, 2008.

^{viii} L'individuo è solo il risultato parziale e provvisorio di una serie di operazioni di individuazione che avvengono nella dimensione collettiva e tramite essa, quindi non esiste senza un ambiente.

^{ix} Leroi Gourhan A., *Le geste et la parole*, Paris, Albin Michel, 1964.

^x È quanto mai attuale una riflessione su questo rapporto rimodulato di ambito sensibile e razionale, nella fase storica di lockdown di una pandemia globale, che ha costretto l'istruzione all'adozione forzata di strategie di didattica a distanza, come mezzo esclusivo e come forma di mediazione che ridimensiona il ruolo dei corpi e dei sensi nel rapporto insegnante-discente e ridefinisce, in modo esclusivo, i confini dell'ambiente di apprendimento.

^{xi} Montani P. *Prolegomeni a una "educazione tecno-estetica"*, *Mediascapes Journal*, n.5/2015.

^{xii} Simondon G., *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier, 1989 e Simondon G. (a cura di Binda E.), *Sulla tecno-estetica*, Mimesis, Milano Udine 2014.

^{xiii} *Die Horen* (Le ore) era una rivista letteraria tedesca mensile pubblicata dal 1795 al 1797, stampata dalla casa editrice Cotta di Tubinga e curata e gestita da Schiller. Vi hanno contribuito, tra gli altri, anche Fichte, Schlegel, Goethe e Jacobi.

^{xiv} Cfr. Ardovino A., Schiller e la mediazione estetica. Il sensibile e il razionale, Aesthetica Preprint. Centro internazionale Studi di Estetica, Palermo, 2001.

^{xv} È una via trascendentale quella che cerca Schiller perché ciò che sta cercando è una condizione e non qualcosa che va esperito: vuole dimostrarne il carattere di condizione necessaria dell'essere uomo dell'uomo.

^{xvi} Si rinvia all'articolo di documentazione "Aesthetic education in adult education: art and culture projects in Austria" <https://epale.ec.europa.eu/en/content/aesthetic-education-adult-education-art-and-culture-projects-austria>

^{xvii} Tale UDA intitolata "I palazzi del potere" è stata progettata nei CPIA romani.

Cristina Coccimiglio

Dottoranda in *Filosofia* (Università Roma Tre e Tor Vergata) e collaboratrice di ricerca presso INDIRE, è autrice di un lavoro sulla filosofia della tecnologia contemporanea, edito da Mimesis (2017), di saggi e articoli sul rapporto tra filosofia dell'educazione e rivoluzione digitale, sui temi dell'orientamento, del mutual learning e dell'educazione permanente.

Contatto: c.coccimiglio@indire.it

Patrizia Garista

Patrizia Garista, BA *Educational Sciences*, PhD *Health Education*, Ricercatrice in Indire nell'Area didattica, formazione e miglioramento dal 2014. Professore a contratto di *Pedagogia sociale e educazione permanente* presso l'Università di Perugia. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano. 2018

Contatto: p.garista@indire.it