

## **Nuove filosofie e prospettive educative**

*(New Educational Philosophies and Perspectives)*

**Angela Monica Recupero**

University of Messina - IT

### **Abstract**

*The ongoing transformation of society influences and pushes educational institutions to innovate and adapt. This does not necessarily have positive repercussions on the improvement of educational models. New problems and needs arise that require a new type of research, reflection and action. The idea behind my contribution is anchored in decades of experience. This is exactly what I will try to explain without periphrasis: philosophy (and not just the philosophy of education) is no longer interesting today because it seems neither understandable nor useful. Among the various scholars interested in a new perspective, Ikeda creates a truly new, but exquisitely genuine approach. This approach starts from wonder, not from theory, from amazement, from emotion, from everything that is located in the person and it does not need to be translated into a distorting language.*

**Keywords:** action, research, reflection

### **Abstract**

*La continua trasformazione della società influenza e spinge le istituzioni educative a innovare e adattarsi. Ciò non ha necessariamente ricadute positive sul miglioramento dei modelli educativi. Sorgono nuovi problemi e bisogni che richiedono un nuovo tipo di ricerca, riflessione*

*e azione. L'idea che sta alla base del mio contributo è ancorata a un'esperienza decennale. Si tratta esattamente di ciò che proverò a spiegare senza perifrasi: la filosofia (e non solo la filosofia dell'educazione) oggi non riesce più a interessare perché non sembra né comprensibile né utile. Tra i vari studiosi interessati a una nuova prospettiva, Daisaku Ikeda ha realizzato un approccio veramente nuovo, ma squisitamente genuino. Tale approccio parte dalla meraviglia non dalla teoria, dallo stupore, dall'emozione, da tutto ciò che si situa nella persona e non necessita di essere traslato in un linguaggio deformante.*

**Parole chiave:** azione, ricerca, riflessione

## **1. Introduzione**

L'idea che sta alla base del mio contributo è ancorata a un'esperienza decennale. Si tratta esattamente di ciò che proverò a spiegare senza perifrasi: la filosofia (e non solo la filosofia dell'educazione) oggi non riesce più a interessare perché non sembra né comprensibile né utile. Secondo il mio parere dovrebbe cambiare forma, spogliarsi di tutti i barocchi fronzoli che la abbelliscono per tornare alla sua originaria missione. Così, a proposito della filosofia dell'educazione o, se si preferisce, della pedagogia, sarebbe importante liberarsi di zavorre metodologiche per partire veramente dalla persona. Tra i vari studiosi interessati a una nuova prospettiva, Daisaku Ikeda ha realizzato un approccio veramente nuovo, ma squisitamente genuino. Tale approccio parte dalla meraviglia non dalla teoria, dallo stupore, dall'emozione, da tutto ciò che si situa nella persona e non necessita di essere traslato in un linguaggio deformante. Il vero successo educativo a cui deve tendere una nuova prospettiva pedagogica non può passare sotto gli stessi ponti rinominati, ma deve guardare alle cose con semplicità così come Antoine de Saint-Exupery insegnava e la pedagogia non ha mai

rinnegato o taciuto a riguardo perché esempio poco accademico. Se si vuole fare filosofia dell'educazione, e non solo accademia, si deve partire dalla scuola, realtà composta di persone con nomi e storie. Così come Ricœur ha investito anni della sua vita a cercare di farci capire quanto fosse importante l'identità narrativa, difficilmente, in base alla mia visione, si potrà incidere sulle prospettive senza tener conto degli attuali protagonisti del processo educativo e della loro narrazione. Ricordo a me stessa che anche in *Il giudizio medico* Ricœur insiste sull'importanza di una medicina principalmente narrativa, in cui il paziente si racconta per aggiornare il medico che scendendo dal suo trono riesce ad essere utile e forse anche interessante. Infine, così come l'arte di Frida Kahlo, ritenuta spesso naif, è oggi divenuto iconico baluardo di emancipazione e originalità, non comprendo come ciò non possa avvenire per la filosofia. Ma se così non fosse, perché parlare di nuove prospettive?

## **2. La nuova realtà educativa**

Il fenomeno della segregazione scolastica – cioè il fatto che gruppi sociali elitari cerchino ottenendoli contesti chiusi – pone in evidenza l'insanabile frattura del tessuto sociale, che le politiche scolastiche non riescono ad arginare e che in esse si manifesta in modo persino palese e predittivo (cfr. Pacchi, Ranci 2017). Infatti tutto ciò fa immaginare scenari di ghettizzazione sociale e lavorativa che i cambiamenti tecnologici fruiti dalla scuola potrebbero inasprire. L'espansione della scolarizzazione a livello internazionale, con la tendenza a uniformare i percorsi attraverso anche piattaforme informatiche, crea una realtà nuova, all'interno di un ecosistema di risorse e possibilità cui potrebbero attingere tutti, ma non accessibile a ognuno perché la de-istituzionalizzazione dell'istruzione indurrebbe a percorsi formativi al di fuori di un contesto culturalmente articolato e socialmente vivace qual è invece quello istituzionale. In questo nuovo e inusuale contesto anche

il tema della diseguaglianza acquisisce nuovi significati. Alle diseguaglianze economico – sociali si aggiungono quelle etniche e culturali. La disponibilità della tecnologia è differente non solo in base alle risorse economiche, ma anche alla capacità di acquisizione di esse. Tale evoluzione-involuzione della società va verso obiettivi non chiari né sempre utili e a questo riguardo soltanto lo sforzo intellettuale dei più volenterosi può indicare una giusta direzione. Se da un lato, il moltiplicarsi delle possibilità nel campo educativo è senz'altro utile per migliorare le potenzialità umane nella società contemporanea globalizzata ma pluralista, dall'altro, il rischio concreto è la frammentazione dei percorsi educativi, depauperati di alcune delle funzioni fondamentali quali la socializzazione e l'inclusione<sup>1</sup>.

Come si può evincere dai risultati di una interessante ricerca sui fattori di rischio e di prevenzione della radicalizzazione, quest'ultima rappresenta una questione molto complessa di capitale importanza nell'ambito educativo. Pur se non è semplice dare una definizione univoca, si tratta dell'affermazione di idee radicali che impediscono l'integrazione. Ciò implica un forte disagio per i migranti, dovuto all'alienazione personale con conseguente esclusione sociale anche dal processo culturale. L'obiettivo di una filosofia dell'educazione concretamente attenta alle dinamiche sociali e non semplicemente legata a questioni dottrinarie non può essere avulsa da un ragionamento che conduca alla produzione di nuove forme culturali capaci di preservare il patrimonio dell'esperienza storica della società, arricchendolo all'insegna del valore dell'eguaglianza di opportunità: questo dunque deve essere il principio cardine su cui fondare l'attività educativa (cfr. Aa.Vv.1999), che in quanto tale non può ancorarsi a teorie vecchie o nuove che siano, tralasciando di riflettere sulle

---

<sup>1</sup> cfr. Andersen, Pors 2016; Benadusi, Giancola 2021; King, Gerish, Rosa 2019; Maccarini 2018: 53–71; Ribolzi 2020; Rosa 2019.

trasformazioni storico-sociali, rischiando di creare sovrastrutture simili a una sorta di filosofia della pedagogia sempre più lontana dalla persona nella sua unicità e irripetibilità. Sarebbe veramente anacronistico e inutile proseguire nella intelaiatura di schemi e formule che il più delle volte rappresentano ingegnose invenzioni per un mondo che non esiste.

La scuola italiana, ad esempio, come tutte le istituzioni vigenti nel Paese, ha il compito di assolvere il dettato costituzionale previsto dal comma 2 dell'articolo 3: eguaglianza sostanziale ed equità; perciò se si forma una classe dirigente (quella dei licei) competente, la società tutta ne beneficia perché essa punterà a contrastare le diseguaglianze immeritate che spesso in una società ingiusta e disattenta lasciano ai blocchi di partenza i talenti più genuini.

Seguendo la dottrina (cfr. Rawls 1971; 1969; Rawls 2001) del noto filosofo americano del Novecento, John Rawls, se si vogliono trattare egualmente tutte le persone, e se si vuole assicurare a tutti un'effettiva eguaglianza di opportunità, la società deve prestare maggiore attenzione a coloro che sono nati con meno doti o in posizioni sociali meno favorevoli. Da questo assunto Sen e Nussbaum (cfr. Nussbaum, Sen 1993; Sen 2009; Nussbaum 2011) proseguono verso esiti più congeniali a una teoria più attuabile: «Il "fiorire" delle capacità di cui essi parlano è inteso come un processo di espansione delle libertà reali in funzione di piani di vita, per cui l'identità sociale si configura non come fatto storico dato, ma come l'esito di un processo di scelta libera» (Vigna 2003: 94–96).

I concetti introdotti da Sen e Nussbaum indubbiamente affondano le radici nella complessa struttura architettata da Rawls, tuttavia l'aspetto inevitabilmente pratico della questione investe l'importante nozione di capacità minima di convertire i beni primari in acquisizioni. Il punto cruciale è che ciò che conta, per Sen, non è la "giustizia distributiva", principio etico-politico fondamentale risalente alla teoria

politica di Aristotele<sup>2</sup>, ma la possibilità dell'uso dei beni da parte delle persone che devono avervi equo accesso: punto fondamentale affinché dal piano teorico si passi a quello pratico. A scuola non si può prescindere da questa eticità di fondo che garantisce un'uguaglianza di fatto e non solo di diritto.

La buona deliberazione, atto cognitivo della scelta descritto come intellettuale ed emotivo da Nussbaum in *La fragilità del bene*, è un ulteriore concetto che può indirizzare la didattica verso finalità ragguardevoli e cura il fiorire delle capacità e delle libere scelte. Essa deve essere scevra da pregiudizi che impediscono la realizzazione dei piani individuali e tenere conto di più possibilità, obiettivo verso cui la filosofia deve tendere: «il senso della vita, come il concetto di vita buona, cambia da persona a persona, e il rispetto di tutte le forme di umanità rappresenta la prima garanzia di promozione di una vita, che possa essere per tutti, degna di essere vissuta»<sup>3</sup>.

### **3. Tradizionali e innovativi modelli educativi a confronto: una dialettica costruttiva**

Il concetto di lezione e il ruolo del docente cambiano. La lezione non è più spiegazione di concetti disciplinari, ma è orientamento e guida alla ricerca autonoma, creativa e critica, da parte degli allievi, di risposte alle domande che i problemi dell'ambiente sociale, naturale e artificiale pongono. In realtà tale approccio non è del tutto nuovo dal punto di vista epistemologico, ma la sua radicalizzazione non è mai stata semplice. Possiamo affermare che gli esemplari modelli che hanno scardinato i vecchi schemi sono stati utilizzati a discrezione dei docenti senza essere stati seriamente adottati da tutto il corpo docente.

---

<sup>2</sup> Per un approfondimento del concetto di giustizia distributiva si veda Aristotele 1979.

<sup>3</sup> Nussbaum 1986: 555; si veda anche Nussbaum 1997.

Sembrerebbe incolmabile quel divario tra teoria e prassi a tal punto che quest'ultima risulta eterogenea e diversificata mentre la teoria diviene lettera morta tanto che ogni tanto qualche pedagogista più solerte fa echeggiare aforismi di vecchia data che per la maggior parte della platea sembrano innovative pillole di saggezza. Il passaggio teoretico dal metodo trasmissivo d'insegnamento a un metodo cosiddetto "attivo" è risalente, scaturito da studi scientifici seri e innestato in un momento di transizione storico-culturale cruciale (cfr. Pesci 2015). Oggi ci interroghiamo sulla validità di quei contributi e a buon diritto poiché l'evoluzione della società invita a porci nuove domande inedite e, di conseguenza, a formulare risposte coerenti anche se non definitive (cfr. Pesci 2014). La mia opinione in merito è prudente perché ritengo che, se da un lato, urge svecchiare e innovare radicalmente un sistema il cui apparato poggia su fondamenta teoriche mai del tutto applicate, dall'altro, ritengo che sia necessario recuperare quanto più possibile dalla tradizione ricontestualizzandone i contenuti (cfr. Garrison 2012).

Da Dewey a Kilpatrick non c'è stato un solo studioso che abbia sostenuto che il sapere fosse un possesso definitivo, pertanto negli anni in cui si affermarono i metodi attivi si passò dalla trinità spiegazione/ricezione/verifica a scoperta/costruzione/formalizzazione.

*L'incipit* di questo percorso è opera di Maria Montessori, la quale intuì l'importanza di concentrarsi sul bambino, ma allo stesso tempo di creare delle condizioni ambientali che ne potessero stimolare lo sviluppo. Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende e la definizione e realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, delle sue capacità e delle sue fragilità, della sua unicità e irripetibilità (cfr. Montessori 2000a). Ogni insegnamento ha significato solo se si innesta nei processi evolutivi, nella misura e nell'equilibrio di ogni discente, personalizzando

l'insegnamento cioè adeguando la proposta didattica alle strutture cognitive della persona<sup>4</sup>.

Negli stessi anni Dewey apre un'ulteriore prospettiva che punta sull'interazione della persona, dotata di un suo patrimonio cognitivo, e l'ambiente, sostenendo che tale relazione natura-ambiente possa creare cultura (cfr. Dewey 1925). L'ambiente in questa ottica si emancipa da contenitore di risorse definite per assurgere il ruolo interlocutorio di fonte di possibilità creative (cfr. Garrison, Hickman, Ikeda 2014). Così la cultura entra a far parte dell'educazione situandosi in una posizione centrale e determinante, circostanza che trova le sue fondamenta nella ben nota collocazione storica dell'opera di Dewey. La prospettiva politica in quegli anni, infatti, proiettava verso la necessità di una filosofia globale che potesse emancipare il vecchio modo di intendere cultura dall'isolazionismo in presenza del quale non si può parlare in realtà di vera cultura. Solo l'ampio respiro della intuizione deweyana, storicamente radicata, delinea con fermezza la necessità di formare culturalmente i giovani. Nella progettazione dei percorsi di insegnamento diviene necessario tenere presenti le tecniche didattiche orientate verso obiettivi educativi specifici.

Tuttavia oggi una maggiore attenzione alle possibili fragilità degli studenti ha spinto anche il legislatore a fornire degli strumenti che richiedono appunto un aggiornamento delle prospettive teoriche d'un tempo. Esiste e non si può ignorare un'area dello svantaggio molto ampia e diversificata verso la quale attualmente si pone un'attenzione specifica che richiede una preparazione professionale e deontologica adeguata.

L'area dello svantaggio scolastico non è esclusivamente riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci possono essere alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una

---

<sup>4</sup> Cfr. Montessori 2000b; si veda anche Isaacs 2012.

varietà di ragioni.

Occorre precisare tuttavia che lo sguardo verso le evidenziate fragilità non è e non deve essere uno sguardo compassionevole. Non si tratta di integrazione, circostanza nella quale per definizione il più debole viene accettato nel gruppo dei più forti, si tratta invece di inclusione. Certamente questo è il *discrimen* rispetto al passato. Per quanto valide siano le metodologie suffragate da Dewey e dalla Montessori, da sole non possono realizzare un modello che possa essere efficace *in toto* ai nostri giorni (cfr. Baldi 2021-2023). Non bisogna immaginare che ciò sia da me sostenuto sulla base di nuove esigenze critiche non presenti un tempo, poiché è verosimile che esse abbiano avuto un riconoscimento tardivo. L'oggetto del contendere riguarda l'approccio e la prospettiva con la quale si guarda la questione. I modelli di Dewey e della Montessori, ma anche la maggior parte dei metodi cosiddetti attivi, non mancavano di quella giusta enfasi che merita l'esperienza, ma si limitavano a parer mio alla introiezione (cfr. Montessori 1999). La centralità del bambino, che per la Montessori era tutto, lo vedeva svilupparsi da solo nel suo percorso e nel suo ambiente, con le sue capacità e i suoi limiti.

L'importanza delle relazioni umane è fondamentale per una crescita sana in cui l'altro, non soltanto è speculare all'io e la sua conoscenza rappresenta una maggiore consapevolezza del sé, ma l'altro rappresenta anche il fine ultimo verso cui tendere l'azione poiché soltanto la pratica della virtù rende liberi (cfr. Nuñez, Goulah 2021).

Il *learning by doing* di Dewey non si discostava tanto dal limite relazionale citato perché anche l'implicazione degli altri nell'esperienza non era considerata un fine ma un mezzo per il raggiungimento del successo personale. Nella tradizione occidentale il concetto di successo ha un valore pressoché oggettivo, finalizzato al riconoscimento sociale di titoli e al possesso di beni, in dispregio alla centralità della persona. Qui risiede l'errore. La maggior parte dei nostri studenti sente

frustrazione e disaffezione verso lo studio perché non è questo concetto di successo che condivide, non sono titoli e beni che desidera.

Il concetto di felicità legato alla speranza di raggiungerla si crea in maniera del tutto soggettiva e relativa e bisognerebbe educare (letteralmente "trarre fuori") questo desiderio autentico per aiutarli a costruire le esperienze che lo appagano (cfr. Lecaldano 2016).

Pertanto una filosofia dell'educazione che guardi anche a visioni più propositive in questo senso potrebbe migliorare la preparazione formativa dei docenti (cfr. Secco 2022).

In *Sé come un altro* di Ricœur la nostra identità si fonda sull'alterità (cfr. Ricœur 1990), tale specularità, che poggia su un delicato quanto inedito equilibrio riflessivo, è categoria formulata in chiave teoretica che trova la sua applicazione in ogni ambito interpersonale. Ciò che manca oggi nella formazione del docente è la consapevolezza di questa metodologia simmetrica che pone sullo stesso piano, e strettamente correlati, i risultati di docente e discente. Nel momento in cui lo studente perde la stima di sé perché privo della consapevolezza del suo valore, anche il professore perde la stima di sé perché ha fallito.

La riflessività come categoria interpretativa nella formazione alla professione docente, attraverso la focalizzazione di alcuni punti significativi, punta all'efficacia dei risultati e, allo stesso tempo, la progettazione della didattica in virtù della pratica riflessiva conduce anche allo sviluppo dell'identità professionale.

I giovani vogliono emozionarsi, a loro non basta conoscere o essere valutati; il docente può conoscere tutto lo scibile umano e avere piena padronanza delle tecnologie, ma se non ama ciò che fa, non sarà mai disposto a rivisitare la sua proposta didattica. Il rischio è quello di ridurre lo spazio disponibile per creare una sana e costruttiva simmetria speculare e dialettica con gli studenti.

La riflessività, infatti, consiste nell'interpretare e reinterpretare la didattica, ponendosi come soggetti in grado di cambiare opportunamente e con dinamismo direzione di senso.

Ciò induce ad assumere un primo postulato: vietata l'improvvisazione poiché ciò che si eroga nell'azione didattica per risultare efficace deve essere progettato prevedendo delle specifiche finalità. Tale assunto delinea il profilo del docente che non può essere un intrattenitore ma un professionista competente. Philippe Perrenoud pubblica un volume molto significativo (cfr. Perrenoud 2001), in cui approfondisce quelle che definisce le dieci nuove competenze per insegnare che si possono così sintetizzare: l'organizzazione delle situazioni di apprendimento, il monitoraggio della progressione degli apprendimenti, l'ideazione dei dispositivi di differenziazione, il coinvolgimento degli alunni nel loro lavoro, il lavoro di gruppo, la partecipazione alla gestione della scuola, il rapporto coi genitori, l'uso delle nuove tecnologie, la deontologia professionale, la formazione continua. Per ogni competenza richiesta è necessario esplicitare la significatività relativa alla prassi didattica che è pratica riflessiva e, di conseguenza, inclusiva. Ad esempio organizzare situazioni di apprendimento significa sin da subito progettare con la precisa idea di rendere protagonisti del proprio apprendimento gli alunni, i quali in una continua ricerca-azione divengono costruttori della loro cultura. La gestione degli apprendimenti invece riguarda la necessità di rispettare i tempi di apprendimento, che non significa assolutamente legittimare uno spirito arrendevole o addirittura rinunciatario nei confronti di possibili traguardi di competenze da raggiungere, a causa di un implicito convincimento pregiudiziale che annienta la motivazione di entrambi gli attori del processo educativo, docente e discente.

Detto ciò, il ruolo cardine del processo educativo è certamente quello del docente che dà forma ai principi e ai valori incardinati nella scuola. Proprio per questo motivo ritengo che la pretesa che il docente

abbia sempre più competenze sia motivata e legittima, tuttavia essa non è sempre supportata da chiarezza e semplificazione burocratica, per cui i docenti sono spesso intrappolati nelle maglie di una rete che ne soffoca lo spirito critico (cfr. Guilherme, Lewin, White 2014).

Personalmente ritengo che solo l'autentico amore per la conoscenza, che sia disciplinare o metodologica, possa portare a un miglioramento concreto della qualità della formazione del docente, il quale dovrebbe riuscire a trasmettere tale sentimento ai ragazzi.

La riflessione "Non si vede bene che con il cuore, l'essenziale è invisibile agli occhi" di Antoine Saint - Exupéry in *Il piccolo principe* (cfr. Saint-Exupéry 2015) potrebbe rappresentare quel *quid* in più utile alla causa in questione: infatti soltanto chi va oltre le apparenze individua la giusta direzione di senso in ogni contesto della realtà.

#### **4. La scuola che vorrei**

Nella *Conversazione Sei* del libro *Qualunque fiore tu sia tu sboccerai* di Daisaku Ikeda e Lou Marinoff, Ikeda fa riferimento a Martha Nussbaum citando quanto segue: «L'obiettivo della ricerca medica è curare. Così, anche, l'obiettivo della filosofia è il prosperare dell'umanità» (Nussbaum 1997; cfr. Ikeda, Marinoff 2014: 72). Tale deve essere l'obiettivo prioritario dell'educazione, vale a dire risvegliare i poteri latenti della mente, preservandola da sollecitazioni esterne che ne inducono la passività. Tutti i percorsi devianti vengono intrapresi con più facilità se non si ha cura della mente dei discenti che deve essere nutrita di valori etici. A tal proposito Ikeda afferma: «Durante la scolarizzazione, mentre sono impegnati a costruire le basi della propria vita, i giovani dovrebbero essere esposti a un'ampia gamma di sistemi di valori e acquisire le sane basi etiche, delle quali noi tutti abbiamo bisogno. E anche noi come adulti, dobbiamo prendere molto seriamente la questione dei valori e dell'etica» (76), e sulla stessa linea Marinoff sostiene che: «Gli adulti sono responsabili dell'insegnamento

di regole di vita corrette. Quando una società sottovaluta "la virtù" oppure "il bene" e non fa niente per correggere la sua discriminazione e i suoi inganni, è irragionevole pretendere la moralità dai bambini. Le cause del problema non vengono recise» (81). Questo è il primo punto da tenere in considerazione poiché la crescita morale degli alunni deve essere la premessa a tutto il resto. Si può divenire diligenti cittadini e ottimi professionisti soltanto se si è brave persone e se ciò non è possibile per natura deve intervenire la cultura.

Il modello proposto da Ikeda segue il buddismo in cui si «prende atto che ogni persona è di suprema importanza per se stessa. Dobbiamo perciò trattenerci dal fare del male agli altri, per i quali il proprio Io è altrettanto prezioso» (75), tuttavia egli riconosce che «gli avvenimenti nella vita dei giovani rispecchiano, in modo innegabile, le patologie, i fallimenti etici e la corruzione della società in senso più lato. Il male alla radice della società contemporanea, ovvero l'aver perso di vista il principio etico del valore delle persone e del rispetto che è loro dovuto, è la causa dei problemi che generano sofferenza nei bambini e nei giovani» (77).

Dal prosieguo delle sue riflessioni si evince come per Ikeda sia fondamentale l'esempio del maestro nella vita di ognuno. Il suo, in particolare, lo invitava sempre a essere onesto e fedele a ciò in cui si crede e a praticare un dialogo libero e aperto. La forza del dialogo consiste nella sua interlocuzione simmetrica, auspicabile nel modello insegnamento-apprendimento, infatti: «nel vero dialogo, entrambi i partecipanti devono essere preparati ad accantonare le proprie differenze e a relazionarsi con l'altro in uno spirito di rispetto. Non importa chi è il nostro interlocutore: nemmeno se fosse un capo di stato. Il dialogo, affinché riesca, deve essere uno scambio tra pari che si fonda sul riconoscimento dell'umanità condivisa. Per questo impegno nel dialogo, il Sutra del Loto presenta un modello nella figura del bodhisattva "Mai Sprezzante"» (140). Marinoff in proposito condivide:

«Per risvegliare la felicità negli altri, dobbiamo incoraggiarne le qualità migliori. Il disprezzo, al contrario, ha l'effetto opposto: demoralizza gli altri e ne sottolinea le qualità peggiori. Inoltre, chiunque lavori per la felicità degli altri deve sopportare con equanimità l'opposizione» (141).

Le riflessioni di questi grandi pensatori, certamente non consuete nella tradizione occidentale, rappresentano per me un modello di grande significato umano, filosofico e pedagogico: il rispetto dell'altro, delle sue idee, persino dei suoi errori, è la condizione indispensabile per creare un rapporto sano in cui l'altro sotto la nostra guida possa esprimere se stesso.

Un *se stesso* che potrebbe anche non coincidere con le aspettative del maestro, ma questo è il vero insegnamento: rispettare l'altro incondizionatamente e aiutarlo a esprimere la sua autenticità, la sua originalità. Che cosa ottengo quando un'intera classe mi descrive in maniera puntuale la personalità di Fra Cristoforo così come Manzoni l'ha immaginata? Se ogni alunno invece, attraverso la narrazione di Manzoni, crea un *suo* Fra Cristoforo, è avvenuto qualcosa di meravigliosamente significativo. La mente scopre, si allena, immagina, produce in un ambiente sereno di reciproco rispetto: è questa la scuola che vorrei.

## **Bibliografia**

Aa.Vv. (1999). *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*. A cura di L. Secco, A. Portera. Padova: Cedam.

Andersen N. A., Pors J. G. (2016). *Il welfare delle potenzialità. Il management pubblico in transizione*. Milano-Udine: Mimesis.

Aristotele (1979). *Etica Nicomachea*. A cura di C. Mazzarelli. Milano: Rusconi.

Baldi E. (2021-2023). *Con Montessori e oltre*, Roma: Tab edizioni; 3 voll.

Benadusi, L., Giancola, O. (2021). *Equità e merito nella scuola. Teorie,*

*indagini empiriche, politiche*. Milano: FrancoAngeli.

Dewey, J. (1925). *Esperienza e natura*. Tr. it. a cura di P. Bairati. Milano: Mursia editore, 2014.

Garrison J. (2012). *John Dewey's Philosophy of Education: An Introduction and Recontextualization for Our Times with Stefan Neubert and Kersten Reich*. New York: Palgrave Macmillan.

Garrison, J., Hickman, L., Ikeda, D. (2014). *Living as Learning: John Dewey in the 21st Century*. Cambridge (MA): Dialogue Path Press.

Guilherme, A., Lewin, D., White, M. (2014). *New Perspectives in Philosophy of Education. Ethics, Politics and Religion*. London: Bloomsbury Publishing.

Ikeda, D., Marinoff, L. (2014). *Qualunque fiore tu sia tu sboccerai*. Milano: Piemme.

Ikeda, D. (2021). *The Light of Learning: Selected Writings on Education*. Santa Monica (CA): Middleway Press.

Isaacs, B. (2012). *Understanding the Montessori Approach: Early years education in practice*. London - New York: Routledge.

King, V., Gerish, B., Rosa, H. (2019). *Lost in Perfection. Impacts of Optimisation on Culture and Psyche*. London and New York: Routledge.

Lecaldano, E. (2016). *Sul senso della vita*. Bologna: il Mulino.

Maccarini, A. (2018). *Il problema dell'eccesso e l'educazione come Weltbeziehung: le sfide della società morfogenetica*. In R. Serpieri, A. L. Tota A. (a cura di), *Quali culture per altre educazioni possibili?* Milano: FrancoAngeli.

Montessori, M., (1999), *La mente del bambino. Mente assorbente* (1949). Milano: Garzanti.

Montessori, M. (2000a), *La scoperta del bambino* (1948), Milano: Garzanti.

Montessori, M. (2000b). *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (1916). Milano: Garzanti.

Nuñez, I., Goulah, J. (2021). *Hope and Joy in Education: Engaging*

*Daisaku Ikeda Across Curriculum and Context*. New York: Teachers College Press.

Nussbaum, M., Sen, A., edited by (1993), *The quality of life: a study prepared for the World Institute for Development Economics Research (WIDER) of the United Nations University*. Oxford: Clarendon Press.

Nussbaum, M. (1986). *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press 2001 (tr. it. a cura di G. Zanetti. Tr. it di M. Scattola, R. Scognamiglio, *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*. Bologna: il Mulino, 2004).

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: a Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press 1997 (tr. it. a cura di G. Zanetti. Tr. it. di S. Paderni, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci 2006).

Nussbaum, M. (1997). *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica*. Milano.

Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities the human development approach*. USA: Harvard University Press.

Pacchi, C., Ranci, C., a cura di (2017). *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. Milano: FrancoAngeli.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: FSF.

Pesci, F. (2014). *Globalizzazione ed educazione. Per una comprensione pedagogica della crisi contemporanea*. Roma: Armando.

Pesci F. (2015). *Storia delle idee pedagogiche*. Milano: Mondadori.

Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe*. Trento: Erickson.

Rawls, J. (1969). *The Sense of Justice*. In J. Feinberg (ed.), *Moral Concepts*. Oxford: Oxford University Press.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University

Press (tr. it. a cura di S. Maffettone. Tr. it di U. Santini, *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli, 2008).

Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: a Restatement*. Cambridge – London: Harvard University Press (tr. it. G. Rigamonti, *Giustizia come equità. Una riformulazione*. Milano: Feltrinelli, 2002).

Ribolzi, L. (2020). *Crescere nella società. Lineamenti di sociologia dell'educazione*. Milano: Mondadori.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil (tr. it. di D. Iannotta, *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book, 2011).

Rosa, H. (2019). *Resonance. A Sociology of our Relationship to the World* (2016). Cambridge: Polity Press.

Saint-Exupéry, A. (2015). *Le petit prince*. Tr. it. a cura di E. Trevi E., *Il piccolo principe*. Roma: Newton Compton Editori.

Secco, L. (2022). *La dinamica umana della realtà educativa: dall'educabilità all'educazione*. A cura di S. Peretti. Roma: Tab edizioni, 8 voll.

Sen., A. (2010). *The idea of justice*. London: Penguin Books Ltd 2009 (tr. it. di L. Vanni, *L'idea di giustizia*. Milano: Oscar Mondadori).

Vigna, C., a cura di (2003). *Libertà, giustizia e bene in una società plurale*. Milano: Vita e Pensiero.

