

Quale *learning* per il XXI secolo? Which learning for the 21st century?

Stefano Polenta*

Riassunto

Il tema dell'apprendimento è ormai al centro dei sistemi educativi. L'interesse per "come" la mente apprende ha sopravanzato il "cosa" apprende. Di qui l'enfasi sulle "competenze" che dovrebbero mettere in condizione il soggetto non solo di contribuire alla coesione sociale e alla propria crescita personale ma anche, come viene ribadito in molti documenti di importanti organizzazioni e decisori internazionali, allo sviluppo economico e alla crescita dell'occupazione nell'ambito di una *learning economy*. L'interesse che proviene da questi ambienti per una "nuova pedagogia" che fornisca "competenze" utili alla crescente competizione nell'ambito del capitalismo cognitivo rischia, tuttavia, di enfatizzare solo la dimensione strumentale dell'apprendimento. In questo modo viene meno quella tensione fra soggettività e universalità che l'epoca della *Bildung* aveva impresso nel concetto di educazione e della quale oggi si sente un rinnovato bisogno. Il contributo intende affrontare queste tematiche proponendo tre "vertici" (creativo, estetico e etico) che intendono fornire un contributo per arricchire il concetto di apprendimento tenendo sullo sfondo quello di universalità.

Parole chiave: apprendimento, creatività, estetica, etica, *Bildung*.

Abstract

The *Learning* is now at the center of education systems. The interest in "how" the mind learns has outweighed the "what" it learns. Hence the emphasis on the "skills" that should put the person in a position not only to contribute to social cohesion and to their own personal growth but also, as it is confirmed in many documents of important international organizations and decision makers, to economic development and employment growth within a *learning economy*. The interest that comes from these environments for a "new pedagogy" that provides "skills" useful for the growing competition in the context of cognitive capitalism, however, risks emphasizing only one dimension of learning that favors its instrumentalization. In this way, the tension between subjectivity and universality that the *Bildung* era had impressed on the concept of education, and of which a renewed need is felt today, is eliminated. The contribution aims to address these issues by proposing three "vertices" (creative, aesthetic and

* Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata. E-mail: stefano.polenta@unimc.it.

ethical) which intend to provide a contribution to enrich the concept of learning while keeping universality on background.

Keywords: learning, creativity, aesthetics, ethics, *Bildung*.

Articolo sottomesso: 23/04/2020, accettato: 21/05/2020

1. *Learning society* oppure *learnificated society*?

*La mente intuitiva è un sacro dono
e la mente razionale è un servo fedele.
Abbiamo creato una società che onora il servo
e ha dimenticato il dono
(Albert Einstein).*

Viviamo nella *learning society*. L'*apprendimento* è al centro dei sistemi educativi, con un interesse speciale per “come” la mente apprende piuttosto che per “cosa” apprende. Appare attuale l'avvertimento con cui Kant introduceva le sue lezioni: gli studenti non avrebbero «imparato dei *pensieri*, ma a *pensare*» (Micheli, 2007, p. 153). Al centro dell'attenzione, oggi, non c'è però tanto la mente filosofante, ma la mente rivolta all'azione. Ad essere importanti, in questa prospettiva, non sono tanto le “conoscenze”, ma quelle conoscenze che sono collegate all'azione, cioè le “competenze”. La nozione di competenza indica, infatti, la «capacità di mobilitare risorse cognitive per far fronte ad un certo tipo di situazioni» (Perrenaud, 2002, p. 14). Senza il collegamento all'azione, infatti, la conoscenza rimarrebbe inerte: la “persona competente” si distingue proprio perché è in grado di «raggiunge[re] la capacità di giudizio nelle operazioni che compie» (Guasti, 2016).

Il concetto di competenza sembra riprendere la critica deweyana alla *dimensione spettatoriale della conoscenza* (conoscere per conoscere) a favore del conoscere interpretato in una dimensione pragmatica (conoscere per agire). Ma al di là dei rimandi, occorre sottolineare il contesto in cui tale enfasi sul *learning* si colloca. Manifestatesi nella prima metà degli anni Novanta del secolo scorso, essa è divenuta nel tempo così insistente che l'*apprendimento* tende a proporsi come *l'unico* discorso ammissibile in tema di educazione, mettendo in secondo piano altri aspetti che tradizionalmente erano riferibili al concetto di educazione: *attenzione, cura, reciprocità, cooperazione, progettualità, orientamento esistenziale, tensione universalistica*.

Non è qui il caso di ripercorrere tutte le direttive promulgate dalla Commissione Europea sulle politiche educative degli ultimi 30 anni per constatare che

siamo dinanzi a una *learnification* (Biesta, 2006) in virtù del quale «il linguaggio dell'educazione è stato ampiamente rimpiazzato da un linguaggio dell'apprendimento» (*idem*). Margiotta ha parlato addirittura di una «idolatria dell'apprendimento e dimenticanza dell'educazione» (Margiotta, 2014, p. 32). D'altra parte, sempre sul finire degli anni '80, anche il concetto di *lifelong education* ha subito una pari trasmutazione in quello di *lifelong learning* e più ancora in *autonomus learning*, in *self-directed learning* (cfr. OECD, 1989). Concetti sorti, come osserva Jarvis (2008, pp. 52-53), «in risposta sia alle pressioni economiche globali neoliberiste sia a quelle socioeconomiche e politiche maturate all'interno dell'UE» (cfr. D'Aniello, 2019, pp. 143-144; Barros, 2012). La letteratura specialistica sull'educazione degli adulti ha ravvisato una tendenza solipsistica dell'apprendimento che risulta coerente alla "scrematura" dell'educazione con l'intento di accreditare logiche e politiche educative di stampo neoliberale (Quaglino, 2004).

Riteniamo, infatti, che questa riduzione dell'*apprendimento* sia da rintracciare nel ruolo che esso riveste nell'attuale contesto socio-politico ed economico di marca neoliberista, in cui l'economia si presenta non solo come teoria economica, ma anche come antropologia, teoria dei valori e degli affetti, escatologia, pedagogia (cfr. Gelpi, 1997; Mayo, 1999, trad. it. 2007; Griffin, 1998; Jarvis, 2008; Rubenson, 2004). L'attuale fase cognitiva del capitalismo esige, infatti, che l'apprendimento giochi un ruolo centrale in quanto la competizione avviene non tanto, come nelle fasi precedenti del capitalismo, basandosi sulle grandi immobilizzazioni materiali. Il vantaggio strategico risiede ora, piuttosto, nella capacità di innovazione, nella rapidità di ottenere nuove idee e brevetti, negli avanzamenti tecnologici, nella mente flessibile e in grado di risolvere i problemi adeguandosi velocemente alle sollecitazioni dell'ambiente, nella capacità di stabilire relazioni strategiche e sempre mutevoli.

Nel formulare queste chiose abbiamo ben presente i fondamentali chiarimenti proposti da Laporta e da Baldacci che, riprendendo Dewey, hanno proposto il concetto di *apprendimento educativo*. «Per vivere bisogna necessariamente apprendere», ammoniva R. Laporta (2008, p. 14), ed esortava la comunità dei pedagogisti/educatori ad una costante attenzione verso i concreti processi dell'apprendimento. Vogliamo tuttavia richiamare qui l'attenzione sul ruolo che ricoprono l'educazione e l'apprendimento nell'attuale *learning society*. Il concetto di apprendimento esaurisce il senso complessivo del concetto di educazione? O, rispetto a quest'ultimo, inteso come ideale-limite della ragione (Bertin, 1968), l'attuale declinazione del *learning* volge verso un impoverimento dell'apprendimento privilegiandone la dimensione strumentale (Mezirow, 2000, trad. it. 2003)? Decurtandone quella "tensione" universalistica che in una prospettiva pedagogico-problematicista *dovrebbe specificare* l'appren-

dimento? Anche Biesta (2006, p. 14) trova che il nuovo paradigma dell'apprendimento renda più difficile comprendere il fatto educativo: «benché questo “nuovo linguaggio dell'apprendimento” abbia reso possibile esprimere idee e intuizioni che era alquanto difficile articolare per mezzo del linguaggio dell'educazione, altri aspetti della nostra comprensione di che cosa ne va in educazione e che cosa dovrebbe riguardarla sono divenuti più difficili da articolare».

A noi sembra di cogliere il venir meno di quel necessario riferimento all'universalità che l'epoca della *Bildung* aveva impresso con forza nel concetto di educazione quale necessario contrappeso a ogni apprendimento declinato verso specifici obiettivi. Con termini presi a prestito dall'attuale letteratura scientifica sull'autoformazione e il fare formazione (Quaglino, 2005), formarsi coinvolge dialetticamente autoformazione, eteroformazione e ecoformazione (Pineau, 2004, pp. 25-41) ovvero la triade soggetto, comunità e mondo. La nuova sensibilità ecologica, la discussione sui concetti di appartenenza e di democrazia, il tema tanto dibattuto sulla universalità dei diritti, testimoniano una tensione/vocazione universalista dell'educazione (Nussbaum, 1997, trad. it. 1999). Come affrancarci dall'esasperato eccesso di “concretezza” dell'apprendimento (Mezirow, 2000, trad. it. 2003) che ha anestetizzato gli educatori (formatori, docenti, maestri)? È ancora plausibile una *Bildung* intesa come «condivisione dell'esperienza con gli altri» (Biesta, 2004)? I soggetti sono isolati all'interno delle strutture cognitive che essi stessi hanno costruito o non sono piuttosto guidati da una precomprensione (pragmatica) che orienta la comprensione (Corbi e Oliverio, 2013)? O le istanze della *Bildung* sono irrimediabilmente in declino in una società individualista?

Negli intenti di chi scrive occorre rifuggire da qualsiasi analisi unilaterale. Riteniamo, infatti, che l'importanza attribuita al *learning* – e i connessi temi delle competenze, del *deep learning*, degli ambienti di apprendimento innovativi, delle “nuove pedagogie”, del centramento sullo studente e così via, richiesti nei concreti contesti educativi e istruttivi che intendano essere realmente orientati all'apprendimento – rappresentino un passaggio epocale e una significativa occasione per rilanciare l'autentica dimensione educativa. L'apprendere esige, infatti, doti di creatività, capacità di collaborare e lavorare in gruppo, autonomia nel giudizio e libertà da un eccesso di pressioni esterne, capacità di funzionare in maniera non eccessivamente rigida e strutturata e di quindi di giocare, scherzare, confrontarsi con il caos, scoprire temi automotivanti. Queste caratteristiche rappresentano importanti obiettivi non solo in un'educazione concepita in base al paradigma del «capitale umano», ma anche in quello dello «sviluppo umano» (Baldacci, 2014, p. 9). Si pensi alla crescente importanza, per fare solo un esempio, delle *soft skills*, che sono delle abilità relazionali che richiedono un'educazione all'empatia, allo spirito di cooperazione, al “pensare

assieme”, che mal si prestano a essere realmente perseguiti nell’ambito di un contesto orientato alla competizione e alle logiche di mercato.

Il contributo intende avviare una riflessione su questi temi proponendo alcuni “vertici” di osservazione utili a ricollocare le competenze richieste per la costruzione di una *learning society* in un quadro più schiettamente educativo. Usiamo il concetto di vertice – già utilizzato da Bion – come prospettiva piuttosto ampia che genera una “visione” a partire da uno specifico punto di osservazione. Approfondiremo tre vertici, nell’esposizione dei quali un’attenzione particolare verrà dedicata al rapporto fra individualità e universalità:

- il vertice creativo, nel quale esamineremo il pensiero di due psicoanalisti: Winnicott e Sander, per i quali la creatività rappresenta il fondamento del Sé e il vettore che permette la crescita permanente del soggetto;
- il vertice estetico, in cui prenderemo in esame il pensiero di Dewey, per il quale l’esperienza estetica è intimamente educativa perché rappresenta una celebrazione delle qualità primarie dell’esperienza e una loro intensificazione in ulteriori esperienze significative;
- il vertice etico, in cui illustreremo sia la posizione di Fromm, per il quale l’incompletezza biologica dell’uomo diventa l’occasione per la sua crescita in individualità e universalità, sia quella di Bion, che ha evidenziato come la verità sia indispensabile per la salute psichica e per la crescita del soggetto.

2. Il vertice creativo

Il tema della creatività è spesso richiamato nei documenti europei con riferimento alla capacità di innovazione e allo spirito imprenditoriale, con l’obiettivo di fondo di favorire «lo sviluppo personale [...] la crescita economica e l’occupazione, e [...] una mentalità imprenditoriale, in particolare fra i giovani, attraverso la cooperazione con il mondo dell’impresa»¹. Il 2009 è stato l’*Anno europeo della creatività e dell’innovazione*. C’è, quindi, un grande interesse per la creatività, per come la si può educare e utilizzare ai fini dell’innovazione. Winnicott e Sander ci chiedono, però, di porre attenzione alla creatività in quanto trama segreta che racchiude il segreto dell’unicità del soggetto e la sua proiezione verso un costante cambiamento.

Per Winnicott il *vero sé* si identifica con il «gesto spontaneo», con l’ «idea personale» o semplicemente con l’«*esperienza del vivere*» (1960, trad. it, 1974,

¹ Decisione n. 1350/2008/ce del Parlamento Europeo e del Consiglio del 16 dicembre 2008 relativa all’Anno europeo della creatività e dell’innovazione (2009). In: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:348:0115:0117:IT:PDF> [18.4.2020].

pp. 187-188). Incarna la *creatività* originaria del soggetto. La creatività corrisponde al naturale senso di espansione di sé che si sperimenta in quanto si è vivi (1970, trad. it. 1990). Quando siamo creativi ogni cosa che facciamo aumenta il senso di essere noi stessi: «felice è colui che è sempre creativo nella sua vita personale come pure nei rapporti con i partner, con i figli, con gli amici eccetera. Al di fuori di questo territorio filosofico non vi è nulla» (*idem*, p. 41). Il vero sé «è essenzialmente non reattivo agli stimoli esterni, ma primario». Infatti, se il nostro sentirsi vivi dipendesse dagli stimoli esterni, cessato lo stimolo cesserebbe anche la sensazione di sentirsi vivi (*idem*, p. 31). Essere creativi significa, quindi, essere “soggetti” a pieno titolo. Il vero sé, in fondo, è un «postulato teoretico» del quale non è neppure utile parlare se non in relazione al *falso sé*, che invece funziona su base compiacente e sorge dalla negazione del vero sé (1963a, p. 241 trad. it. 1974). Il vero sé restituisce la sensazione di «stare vivendo la [...] propria vita», anche se fra difficoltà e sofferenze (1963b, trad. it. 1990, p. 18), mentre il falso sé è caratterizzato da un senso di futilità.

A chiunque può accadere quanto segue: «Fuori dalla mia finestra c'è una pianta, e il sole, e razionalmente so che deve essere uno spettacolo piacevole, per chi lo può vedere. Ma questa mattina (lunedì) per me tutto ciò non ha senso. Non riesco a esserne partecipe e ciò mi rende profondamente conscio del fatto di non sentirmi reale» (1970, p. 36 trad. it. 1990). La realtà può essere vista nella sua “oggettività” solo se si è “soggetti”. E, per essere tali, occorre essere creativi.

Winnicott ipotizza che all'origine ci sia solo un vero sé potenziale che incontra la realtà esterna non direttamente, perché non è ancora attrezzato per farlo, ma tramite l'intermediazione e l'empatia di chi si prende cura del bambino. All'inizio quindi il vero sé non è in grado di contattare la realtà ed è quindi come se vivesse in una condizione di “onnipotenza”: non deve rendere conto della realtà. Anche se con il tempo impariamo a contattare la realtà, essere creativi «consiste nel mantenere, nel corso della vita, qualcosa che appartiene all'esperienza infantile: la capacità di creare il mondo» (1970, p. 32 trad. it. 1990). In ogni atto creativo c'è sempre una porzione di “onnipotenza” che ci permette di non essere compiacenti nei confronti della realtà esterna e quindi di poter dare delle risposte “innovative”. L'adulto vive, infatti, nell' «area transizionale» – quella degli interessi politici, religiosi, artistici, scientifici, lavorativi – che ricorda l' «oggetto transizionale» del bambino piccolo e che indica che l'“oggettività” della realtà è sempre vissuta anche soggettivamente.

Un altro aspetto interessante approfondito da Winnicott riguarda la «capacità di rilassarsi» come condizione che permette la creatività. Rilassarsi è possibile quando il bambino si fida dell'ambiente e sente che questo è in grado di sostenerlo e di riconoscere la sua identità senza che egli debba lottare per farlo.

Quando questo vissuto entra a far parte dell'esperienza interna si può esistere senza «sentire il bisogno di integrarci» (1962, p. 74 trad. it. 1965).

Questa è una cosa estremamente importante da ricordare: senza di essa ci manca qualcosa [...] nei momenti di tranquillità non c'è confine tra il mondo interno e il mondo esterno, solo una quantità di cose separate: il cielo visto attraverso gli alberi, qualcosa che ricorda gli occhi della madre che vagano fuori e dentro di lui. Manca ogni necessità di integrazione. [...] È un concetto che ha a che fare con l'essere calmi, rilassati, riposati, sentendosi tutt'uno con le altre persone e le cose, quando non c'è eccitazione in giro (1948, trad. it. 1997).

Il rilassamento è uno stato in cui si è naturalmente creativi senza cercare deliberatamente di essere creativi. Per essere creativi occorre, cioè, «essere in grado di raggiungere quello stato di riposo da cui può scaturire un atteggiamento creativo» (1971, p. 104 trad. it. 1974). «L'esperienza è quella di trovarsi in una condizione priva di particolari propositi, come una sorta, si potrebbe dire, di funzionamento al minimo della personalità non integrata» che ci permette di rimanere in uno stato di nonsenso. Infatti, «l'organizzazione del nonsenso è già una difesa, proprio come il caos organizzato è una difesa dal caos» (*idem*, pp. 104-105). Una bella sfida, possiamo sottolineare, rispetto allo stile ansiogeno, performativo e finalizzante di molti ambienti, anche educativi, che caratterizzano i nostri spazi di vita.

Affinché possa attingere alle sue capacità creative il ragazzo deve fidarsi dell'insegnante e dell'ambiente educativo. Deve sentire che per loro è “giusto”, che è stata fatta un'alleanza con il suo vero sé e che, se sbaglia, l'errore non verrà ripagato con la vergogna. Il ragazzo ha bisogno di uno *scaffolding* non solo sul piano cognitivo, ma anche su quello emotivo con cui gli venga comunicato che può essere quello che è. Ricordando come le più recenti prospettive neuropsicologiche stiano mostrando che la *performance* cognitiva è profondamente influenzata dalle emozioni, tanto che si parla sempre più insistentemente di *warm cognition*, Lucangeli (2019) ha sottolineato come l'alleanza dello studente con l'insegnante sia fondamentale per il successo scolastico. La studiosa sottolinea la paura che il bambino sperimenta nel sentire di avere sbagliato attiva meccanismi cerebrali ancestrali e continua a far stare male i bambini anche quando l'errore è stato «corretto» (p. 14): «Se mentre imparo la tabellina del 7 sperimento la fiducia del mio insegnante nelle mie capacità, io metto in memoria sia quello che lui mi ha insegnato, sia la sua fiducia; ogni volta che «riapro il cassetto della memoria» che contiene la tabellina del 7, riprendo anche la sua fiducia, che mi dà incoraggiamento» (p. 19). L'apprendimento dovrebbe essere contraddistinto non dalla paura ma, piuttosto, dalla curiosità, dalla gioia, dal

coraggio (p. 20). Di più, la studiosa sottolinea come occorra «*studiare per diventare se stessi*»: lo studio è «un modo per *essere la persona che sono*»; esso «*nutre il nostro Sé*»:

L'amore per lo studio, per me, è una delle forme che abbiamo per nutrire la nostra vita, che rischia a volte di fermarsi su ciò che sa già. Il desiderio di imparare spinge come un vento ciascuno di noi a superare se stesso: siccome non possiamo sapere tutto da soli, gli altri ci prestano quello che già sanno. Vorrei che i bambini a scuola avessero chiaro cosa può fare per loro lo studio: va a modificare il loro Sé e non solo ciò che sanno (p. 51).

Nell'enfatizzare il ruolo della creatività, Sander afferma di essere «partito dal lavoro di Ludwig von Bertalanffy (1952) e dai suoi due basilari, quanto misteriosi, principi: organizzazione e attività primaria» (2007, p. XVIII trad. it 2007). Essi tentano di spiegare «come la complessità dei sistemi viventi si organizzano nell'unità, nella totalità integrata, dell'organismo, sia esso una creatura unicellulare o un essere umano; come l'impeto che dà energia al processo organizzativo debba venire dall'interno dell'organismo (e non sia imposto da fuori)» (*ibidem*). Sander parla dell'autoorganizzazione e dell'impeto creativo come «misteriosi principi» perché, nel compiere «le [sue] ricerche in una prospettiva psicoanalitica», ha «cerca[to] di rinvenire i principi di base che governano la vita come processo creativo permanente. Tali principi, sono operativi a ogni livello di complessità, dagli organismi unicellulari alla coscienza umana» (*idem*, XVII). Essi sospingono ciascuno di noi verso la propria identità e pertanto riguardano anche le fondamentali domande: “chi sono?” “Chi voglio diventare?” Continua Sander: «col passare del tempo mi sono reso conto che un nucleo integrativo fungeva da sfondo alle mie attività: il mio Sé. E le domande: “Chi sono io?”, “Cosa voglio diventare?”, “Che differenza fa?” sono servite da stimolo a proseguire lungo un percorso che non sapevo dove mi avrebbe portato» (*ibidem*). Nel commentare retrospettivamente il suo lavoro di studioso, Sander pensa alla creatività come espressione di processo creativo assai più esteso, dotato di «direzionalità»:

noi siamo soliti pensare alla coscienza umana come esito del processo evolutivo, non considerandola invece, come io propongo, nella “direzione” di un processo di cambiamento, [...] un processo creativo superiore che ci porta verso un'ecologia globale di cui facciamo parte ma che, a livello individuale, non concepiamo ancora. L'evoluzione della coscienza giungerà a un altro livello di complessità, unità e creatività quando capiremo di essere inseriti nella direzione di un processo creativo che ci include, ci sovrasta, ed è governato da principi che lottiamo per afferrare (*idem*, XIX).

È interessante osservare – nell’ambito del vasto panorama che, a partire dagli anni ’50, ha caratterizzato le teorie sistemico-cibernetiche, del caos e, infine, della complessità – che Sander privilegi l’approccio di due grandi biologici teorici tedeschi – Weiss e von Bertalanffy – che hanno avuto il merito, a parere di chi scrive, di restare nel solco della tradizione della *Bildung* romantico-idealista, sviluppandola in un contesto scientifico. L’ampiezza dei temi affrontati ad esempio nel volume *Robots, Men and Minds. Psychology in the Modern World* da von Bertalanffy (1967, trad. it. 1971) ne è una chiara testimonianza, così come è indicativo – a riprova della marginalizzazione delle interpretazioni “umanistico-scientifiche” – che quel libro non abbia più avuto ristampe. Ci preme particolarmente evidenziare che in questi autori, così come in Sander, rimane viva l’idea, tipica della *Bildung*, della coesistenza dell’autoformazione con l’appartenenza ad una universalità. Da Goethe fino a von Humboldt, lo spirito della *Bildung* suggerisce che soggettività e universalità sono coniugate in quanto «l’uomo [...] è sospinto da un’energia che è la stessa che muove l’universo» (Giacomoni, 1988, p. 22).

Riprendendo il nostro discorso sulla creatività, essa alimenta una «pressione maturativa», una «pulsione di individuazione» che, come dice Mahler (Mahler, Pine, Bergman 1975, p. 238 trad. it. 1978), rappresenta uno «straordinario *donum innatum* che, pur potendo essere sminuito da prolungate interferenze, si manifesta durante tutto il percorso di separazione-individuazione». La creatività è pertanto l’alleato per eccellenza di ogni percorso di apprendimento, non solo come obiettivo da perseguire, ma come energia dotata di direzionalità che si trova alle radici dell’esperienza soggettiva e che, nel sospingerci verso un’interazione sempre più articolata con la realtà, allo stesso tempo di mette di fronte ai fondamentali problemi del “chi sono” e del “cosa voglio diventare”.

Il *learning to be* è, invero, considerato da Delors (1995, pp. 21-22 ed. orig.) – che richiama a tale proposito il Rapporto Faure (1972) – uno dei quattro pilastri della *learning society*. Oltre a sottolineare che, sulla base delle analisi che si sono sopra richiamate, occorre concepire la creatività in termini di *being to learning* e non solo di *learning to be* – è opportuno ulteriormente evidenziare che nei documenti istitutivi la *learning society* si assiste a un continuo slittamento dei significati anche per quanto attiene al rapporto fra creatività e realizzazione personale. Ad esempio, nel testo di Delors, il *learning to be* comporta l’espressione di «talenti» come «immaginazione, abilità fisica e senso estetico», accanto ai quali sono, però, indicati «l’attitudine a comunicare con gli altri e il naturale carisma del capogruppo», evidentemente funzionali alla realizzazione socio-lavorativa, impressione rafforzata dalla frase «l’educazione dovrebbe, pertanto, adattarsi costantemente ai cambiamenti in atto società» (*idem*, p. 22) – a riconferma delle posizioni espresse nel primo paragrafo.

3. Il vertice estetico

L'esperienza estetica verrà esplorata nel pensiero di Dewey soprattutto con riferimento alla sua capacità di celebrare le qualità primarie dell'esperienza al fine di intensificarle e prolungarle in ulteriori esperienze individualizzate, dove la natura resta lo sfondo organico vivificante e profondo comune a tutti gli esseri umani².

Il profondo rispetto per la natura e le sue potenzialità evolutive conduce Dewey ad assegnare un posto privilegiato all'estetica. Questa permette innanzitutto una celebrazione dell'esperienza. Vi è in Dewey, come sottolinea Alexander (1987, p. 12), un apprezzamento quasi fenomenologico dell'esperienza considerata come qualcosa di primario: «quality is quality, direct, immediate and undefinable» (Dewey, 1925, p. 110 ed. orig.); «immediacy of existence is ineffable» (*idem*, p. 85). Se gli eventi non avessero una loro datità (*isness*) «bruta e incondizionata», se non fossero cioè «proprio quello che sono, irriducibilmente», probabilmente la coscienza stessa non esisterebbe (*idem*, p. 86). Pertanto anche le semplici cose di tutti i giorni hanno valore estetico: «l'auto-pompa che vi passa davanti rombando; le macchine che scavano enormi buche nella terra; l'uomo-mosca che si arrampica su un campanile» (1934, p. 9 trad. it. 1951).

Per la capacità che offre nell'apprezzare compiutamente l'esperienza, Dewey ritiene che «l'arte rappresenta [...] l'evento culminante della natura e nello stesso tempo il grado più elevato dell'esperienza» (1925, p. 18 trad. it. 1990). Il vertice estetico deweyano ci ricorda che l'armonia può essere disponibile sin da subito, come esito felice di un'esperienza compiuta. «Dopo tutto – suggerisce anche Whitehead (1933, p. 342 trad. it. 1961) – un certo raccolto immediato deve pur esserci. Il bene dell'Universo non può risiedere in un'infinita posposizione [...] Così l'Arte si preoccupa della fruizione immediata, qui ed ora».

L'arte permette, poi, una continuazione e una intensificazione dell'esperienza, incluse quelle di tipo cognitivo. Infatti «la conoscenza è un prodotto dell'arte» (1925, p. 273 trad. it. 1990); «il pensiero è arte in modo eminente; la conoscenza e le proposizioni che sono prodotto del pensiero, sono opere d'arte quanto la statuaria e le sinfonie» (*idem*, p. 270). Per comprendere il modo in cui Dewey sviluppa questo tema occorre tenere conto che si assiste nel suo pensiero alla ripresa dell'idea – implicitamente risalente ad Aristotele (Pareyson, 1966, p. 20) – dell'arte come organismo vivente e, quindi, come «crescita di un

² Ci sono altri due aspetti centrali dell'estetica deweyana che non verranno approfonditi in questa sede: l'arte come riconquista dell'armonica relazione con l'ambiente dopo un'esperienza di disadattamento e l'arte come integrazione dei vari aspetti dell'esperienza in un intero.

embrione vivente» (Dewey, 1934, p. 148 trad. it. 1951) che, tramite un progressivo sviluppo cumulativo guidato da finalità interne (“intrinseche”, con la terminologia di Dewey), conduce fino alla forma compiuta.

L’unità di analisi di Dewey non è però l’ “oggetto artistico”, ma la “transazione” fra il soggetto e la realtà. Il suo pensiero è permeato, infatti, da una prospettiva profondamente anti-dualista, frutto della persistenza dell’eredità hegeliana, che nega la separazione fra reale e ideale, io e mondo, materia e spirito, fatto e valore. L’uomo che agisce nel mondo non è, pertanto, da intendersi come «contrapposto radicalmente ad un mondo che lo circonda, e neppure come qualcosa che semplicemente agisca “in” un mondo, ma come l’azione *del* mondo e *nel* mondo del quale l’uomo è parte integrante» (Dewey, 1949, p. 65 trad. it. 1974). Nella prospettiva deweyana siamo, cioè, profondamente lontani dal soggetto delineato dal cognitivismo e dal costruttivismo, ovvero un soggetto attivo ma confinato all’interno del suo mondo cognitivo e capace di vedere la realtà solo a partire dalle sue operazioni mentali. Il soggetto deweyano è invece in profonda intimità con la natura, è «a casa nell’universo», per riprendere il titolo di un libro del biologo Kauffman (1995, trad. it. 2001). Ne segue, come suggerisce Matteucci (2009, p. 15), un’antropologia non antropocentrica, come si potrebbe definire il pragmatismo deweyano: l’uomo non è superiore o esterno, ma un «punto del campo». A fare un’esperienza non è solo il soggetto, ma il soggetto in quanto parte della natura, e quindi in qualche modo anche la natura stessa. È solo sulla base di tale prospettiva che sono comprensibili alcune affermazioni dal sapore fenomenologico come la seguente: «i sogni non sono qualcosa di esterno al corso regolare degli eventi; sono *in* e *di* esso. Non sono distorsioni cognitive di cose reali; sono *ulteriori* cose reali» (Dewey, 1917, p. 57 trad. it. 2009).

Dewey riesce quindi a conciliare l’immediatezza qualitativa irriducibile dell’esperienza e il suo evolvere in ulteriori qualità grazie alla conoscenza sulla base di un’idea della realtà vista come incremento qualitativo continuo. Il «principio di continuità» è, infatti, l’«architrave» della sua metafisica (Alexander, 1987, p. XVII) ed è «altresì cruciale per comprendere la sua estetica» (*idem*, p. 94). Esso alimenta, con un paragone dello stesso Dewey, il «crescere e svilupparsi di un organismo vivente dal seme alla maturità» (1938, p. 37 trad. it. 1974, vol. I). In base al principio di continuità «le operazioni razionali si sviluppano da attività organiche, pur senza indentificarsi con ciò da cui sorgono» (*idem*, p. 31), e quindi in un’ottica antiriduzionistica. Dewey può così sostenere che «la conoscenza non è una contraffazione o un pervertimento che conferisce al *suo* contenuto dei tratti che non gli *appartengono*, ma è un’operazione che conferisce a un materiale non conoscitivo dei tratti che non gli *appartenevano*» (1925, p. 273 trad. it. 1990). Anche le opere d’arte costituiscono una trasformazione

(secondo il principio di continuità) della natura, «sono la terra in una delle sue trasformazioni» (Dewey, 1934, p. 8 trad. it. 1951).

L'arte permette, dunque, non solo una celebrazione, ma anche un prolungamento e una continuazione dell'esperienza; l'arte «intensifica il senso del vivere immediato» (Dewey, 1934, p. 11 trad. it. 1951). L'immaginazione – un altro importante concetto in Dewey – è anch'esso un modo per celebrare l'esperienza cogliendone il protendersi in avanti. «I voli dei fisici e degli astronomi odierni rispondono al bisogno estetico di soddisfare l'immaginazione piuttosto che a una rigorosa esigenza di prove spassionate di una interpretazione razionale» (*idem*, pp. 38-39).

Tramite l'arte, quindi, l'uomo *continua* la natura. È una prospettiva non lontana dalla *Bildung* goethiana, per la quale l'uomo, essendo parte dell'infinita creatività della natura, nello sviluppare la sua individualità permette contemporaneamente alla natura di crescere un livello più alto.

In tale prospettiva può essere intesa l'universalità dell'arte. Poiché le opere d'arte sono una trasformazione del «sostrato organico [che] resta il fondamento vivificante e profondo», l'universalità dell'arte sta nel collegarsi a tale sfondo comune: mettendo a fuoco un'opera d'arte implicitamente tematizziamo lo sfondo naturale da cui deriva; come quando, l'esempio è di Dewey (1934, p. 197 trad. it. 1951), vediamo un albero o una roccia, e poi ci focalizziamo su alcuni particolari, ad esempio il muschio che sta sulla roccia, e tuttavia manteniamo la visione specifica come connessa ad un insieme più grande e comprensivo che fa da fulcro alla nostra esperienza; i margini sfumano in quella indefinita estensione che l'immaginazione chiama universo. «Un'opera d'arte fa emergere e accentua questa qualità di essere un intero e di appartenere a quell'intero più grande, onnicomprensivo, che è l'universo in cui viviamo» (*idem*). «Questo intero viene quindi sentito come un'espansione di noi stessi». Questo «spiega anche il sentimento religioso che accompagna una percezione estetica intensa». Essa ci permette di superare il nostro egocentrismo per farci sentire «cittadini di questo vasto mondo al di là di noi stessi» (*idem*, pp. 197-198). L'opera d'arte, quindi, ci fa intravedere uno sfondo di relazioni più ampio, che è l'intero universo.

Se lo sfondo teorico che abbiamo delineato per inquadrare l'estetica di Dewey è corretto, allora si comprende la sua insistenza per le qualità e per gli sviluppi *intrinseci* dell'esperienza. Come in un embrione che cresce, l'esperienza contiene in sé i criteri del proprio sviluppo e l'esperienza estetica è in grado di afferrarli, senza imporre loro criteri interpretativi altri, o bisogni e esigenze utilitaristiche diverse da quelle già presenti in essa. In Dewey c'è un grande rispetto per le potenzialità evolutive della natura e per la “finalità interna” che la anima, per riprendere la terminologia usata da Spaeman (1981, trad. it. 2013), che va tutelata dall'indebita interferenza di “finalità esterne”. Il

concetto di finalità – osserva Spaeman – è stato per lo più interpretato alla luce della prospettiva teleologica, riconducibile alla finalità esterna, mentre occorre riscoprire il concetto di finalità interna, ricollegabile ad Aristotele con riferimento soprattutto al vivente. A tale proposito, Dewey introduce i concetti di «tendenza» e di «teleologia naturale». Egli osserva che «è assai rara la letteratura scientifica che un momento o l'altro non introduca l'idea di tendenza. L'idea di tendenza unisce in sé l'esclusione di un disegno predeterminato e l'inclusione di un movimento in una direzione particolare, una direzione che può essere seguita o contrastata o bloccata ma che è intrinseca» (1925, p. 267 trad. it. 1990). In questa prospettiva, i fini non sono staccati dai mezzi, ma sono momenti di uno medesimo sviluppo. Infatti «il fine [...] è un fine-in-vista che costantemente e cumulativamente riassume e riproduce in sé, ad ogni fase, il movimento in avanti. Non è più un momento terminale, esterno [...] esso è il significato della tendenza presente» (idem, pp. 267-8).

Anche in educazione, naturalmente, agisce una finalità interna. Infatti, «il processo educativo non ha alcun fine al di fuori di se stesso. Esso è il suo proprio fine» (Dewey, 1916, p. 59 ed orig.). Poiché l'educazione deve consentire una intensificazione dell'esperienza secondo direttrici intrinseche, per Dewey è sbagliato una rigida separazione fra il *come* e il *che cosa* gli alunni debbano imparare (1929, p. 48 trad. it. 1951). Con riferimento alla lettura, Dewey osserva, ad esempio, che se si tengono insieme questi due aspetti, i bambini si appassioneranno della letteratura, perché ne godranno esteticamente, altrimenti sviluppano l'abilità della lettura nel suo senso più ristretto della capacità di riconoscere, pronunciare e combinare insieme le parole e non si curano al tempo stesso della formazione degli atteggiamenti che decidono l'uso a cui tale capacità deve dirigersi (idem).

L'aspetto celebrativo-intensificativo presente nell'esperienza estetica, quindi, si riverbera significativamente in tutta l'educazione: c'è un "qui ed ora" del processo educativo che dev'essere celebrato come fosse un'opera d'arte. Infatti «l'educazione non è un mezzo rispetto a un fine "vita", ma si identifica con l'atto stesso di vivere una vita che sia feconda e intrinsecamente significativa» (Dewey, 1916, p. 264, trad. it. 2008). E questo vale per ogni singolo aspetto dello studio, che dovrebbe essere apprezzato in sé e, se questo non accade, esso sarà deficitario quando dovrà essere usato come mezzo o strumento. «Il non essere stato realizzato o apprezzato per se stesso, farà fallire la sua capacità di essere una risorsa per altri scopi» (Dewey, 1916, p. 281 ed orig.). Il principale scopo dell'educazione è permettere di raggiungere una vita ricca di significato e non essere una macchina ben addestrata (Dewey, 1916, p. 260, trad. it. 2008). È importante soprattutto coltivare l'immaginazione, che permette un apprezzamento intensificato dell'esperienza, una comprensione calda e intima di una situazione in ogni sua dimensione (ibidem). In effetti, sottolinea

Dewey, ciò che differenzia il gioco da un'occupazione seria è la presenza o assenza dell'immaginazione (*ibidem*).

Sia in ambito estetico che educativo dobbiamo essere in grado di cogliere le qualità primarie dell'esperienza e anche il suo "pulsare", il suo potersi sviluppare grazie all'intelligenza dell'uomo, che imprime nuove direzioni all'esperienza. In questo senso può essere intesa l'affermazione di Biesta (2006) della pedagogia come «interruzione», ovvero come una possibilità che l'esperienza ha di costruire nuovi significati, costituendo un dislivello qualitativo – pur nel segno della "continuità", come sopra evidenziato. La conoscenza, infatti, «aggiunge» agli oggetti «proprietà e possibilità strumentali che essi non possedevano nel loro stato precedente [...] coinvolgendoli in nuovi tipi di interazione, costituendo un nuovo ordine di conseguenze [...] investe[ndo] le cose di tratti e di potenzialità che *precedentemente* non appartenevano loro» (1925, p. 273 trad. it. 1990). A livello animale, non ci sono «cose-con-un-significato» («things-with-meanings») (1925, p. 370 ed. orig.). Affinché compaia il "significato" è necessaria una immaginazione riflessiva che faccia intravedere le conseguenze degli atti (1925[1929], p. 266 trad. it. 1990). A tale proposito, si può sottolineare che il vertice estetico ci permette di cogliere l'esperienza nella sua autenticità primaria e nel suo naturale protendersi verso ulteriori significati che spetta all'educazione sviluppare con l'uso della riflessione e del pensiero simbolico, evitando però che la conoscenza si stacchi dall'esperienza diventando meramente intellettuale. Uno dei problemi più gravi che deve affrontare la filosofia dell'educazione è, infatti, il mantenere un giusto equilibrio fra procedimenti formali e non formali (Dewey, 1916, p. 9 trad. it. 2008). Per evitare una conoscenza staccata dall'esperienza, per valorizzare le vive tendenze degli allievi, allora, è opportuno privilegiare l'educazione «indiretta» tramite la predisposizione di opportuni ambienti educativi. Quello di "ambiente di apprendimento" è un concetto assai attuale, la cui positiva influenza è stata riconosciuta (si vedano ad esempio i progetti OECD-ILE [Istance, 2013] e TALIS [OECD, 2009]). «L'ambiente educa anche inconsciamente [...] non educiamo mai direttamente, ma indirettamente per mezzo dell'ambiente» (Dewey, 1916, p. 22 ed orig.). L'ambiente educativo, cioè, agisce «sostenendo» le «tendenze» dell'educando grazie allo stabilirsi di «una connessione attiva tra il bambino e un adulto» (*idem*).

4. Il vertice etico

Approfondiremo il vertice etico riferendoci al pensiero psicoanalitico di Fromm e di Bion. Per comprendere il pensiero degli autori considerati in questo

paragrafo occorre tenere conto, come sottolinea una lunga tradizione di pensiero che va da Herder fino a Geertz, che l'uomo è un essere "biologicamente incompleto" perché difettoso del corredo istintuale che caratterizza gli animali. L'uomo è un «essere mancante» (Gehlen, 1940, trad. it. 2010), immaturo, "neotenic", è «l'essere che esita» (Blumenber, 1980, trad. it. 1981). Tuttavia tale immaturità non indica «un semplice vuoto o mancanza [...] il prefisso "im" della parola immaturità significa qualcosa di positivo» (Dewey, 1916, p. 49 ed. orig.). L'immaturità diventa la condizione per il crescere, per l'educazione, per il progettarsi: «immaturità designa una forza o abilità positiva, il punto in cui cresce [...] significa la possibilità di crescita» (*idem*). Fromm sottolinea che tale crescita rappresenta un preciso impegno etico per l'essere umano, che deve accettare la condizione di separatezza dalla natura e solo a partire da questa ricreare rapporti con il mondo e con gli altri all'insegna della creatività, dell'amore e della giustizia. In maniera non dissimile, Bion evidenzia come il voler controllare l'esperienza della realtà per timore di evitare le complicazioni emotive che essa comporta conduce a un deterioramento del pensiero e impedisce di cogliere il misterioso pulsare di una verità-evento, che Bion chiama "O", in grado di innescare profonde trasformazioni della personalità.

Fromm si focalizza particolarmente, pertanto, sull'impegno morale che la condizione di separatezza umana consegna all'uomo. Questi deve ricostruire l'appartenenza con la natura nel segno della «produttività» – un concetto che Fromm mutua da Alfred Weber, sociologo ed economista tedesco, relatore della sua tesi di laurea e fratello del più celebre Max Weber – che comporta non solo un adattamento alla natura nel segno del dominio, ma una crescita dell'essere umano, inteso come sostanza spirituale, nel «movimento della cultura» (Weber, 1935, trad. it. 1983). Per l'uomo si delineano, cioè, due strade: la prima è quella regressiva, nella quale l'uomo, per negare il sentimento della separazione e dell'isolamento, deve anche rinunciare alla propria autonomia e libertà. In questo caso, l'uomo torna a forme primitive di fusionalità (quali il conformismo, le dipendenze, l'incestuosità nelle relazioni, la sottomissione a un'autorità irrazionale) (1941, trad. it. 1994). Anche la distruttività e il desiderio di possesso sono espressioni di tale atteggiamento regressivo. La seconda strada è quella della risposta produttiva che l'essere umano può fornire alla sua condizione di separatezza: trasformando la *libertà da*, puramente potenziale, in una *libertà di* diventare pienamente umano agendo con amore e rispetto del prossimo, creatività, accettazione delle responsabilità (*idem*), ovvero, in una parola, con *biofilia* (1964, trad. it. 1985).

Nello sviluppare il proprio pensiero, è presente in Fromm la prospettiva tipica della *Bildung* che l'uomo possa contribuire al perfezionamento della natura, facendo sua nello specifico l'idea del Marx dei *Manoscritti* del 1844 che

«la natura sarà umanizzata nella misura in cui l'uomo a sua volta risulterà "naturalizzato"» (Fromm, 1960, p. 113 trad. it. 1968). Fromm ripete con Terenzio: «sono umano, nulla di ciò che è umano mi è estraneo». L'individuo deve assumersi la responsabilità della propria individuazione, confrontandosi con il contenuto dell'inconscio – dove abitano gli opposti ma senza perdere la propria individualità, non cedendo cioè al richiamo dei vari collettivismi di pensiero – dal conformismo, al consumismo, ai totalitarismi. Infatti, se l'uomo non agisce con responsabilità e autonomia verso queste forze contrastanti, se non riesce dialetticamente a integrarle in una unità più alta, ne rimane fatalmente preda. Ad esempio, Fromm interpreta il nazismo come l'incapacità del tedesco, fiaccato dagli eventi storici posteriori alla prima guerra mondiale, di resistere alla promessa dell'inconscio collettivo di offrire un'identità forte e sicura. Ma cedere alle lusinghe dell'inconscio rinunciando al potere critico della propria individualità comporta, fatalmente, anche abdicare dalla propria umanità, restando preda delle ambivalenze dell'inconscio collettivo. In Fromm tali analisi critiche alimentano una visione etico-politica che denuncia un'educazione unilateralmente orientata a un industrialismo competitivo, con il primato assegnato all'economia assunta come unica matrice di significati. A fronte di questo "cattivo infinito", il rischio che Fromm delinea è quello dell' «individuo robotizzato» in preda a un' «autoalienazione schizoide» (1955, p. 345 trad. it. 1996). L'educazione non può formare unilateralmente gli individui «per gli scopi della macchina sociale e non al loro sviluppo umano».

L'intento [del nostro sistema educativo] è principalmente di dare di dare all'individuo le conoscenze di cui ha bisogno per operare in una civiltà industrializzata e per imprimere nel suo carattere la forma necessaria: ambizioso e competitivo, e tuttavia entro certi limiti cooperativo; rispettoso dell'autorità ma «moderatamente indipendente» come è scritto in certe relazioni; amichevole, tuttavia non profondamente attaccato ad alcuna persona o cosa. Le nostre scuole medie e superiori continuano col compito di fornire agli studenti la conoscenza di quello di cui hanno bisogno per svolgere i loro compiti pratici nella vita e dar loro il carattere richiesto dal mercato delle personalità. Ben poco in realtà riescono a infonder loro le capacità di pensiero critico o il carattere che corrisponda agli ideali professati dalla nostra civiltà (*idem*, pp. 330-331).

Fromm auspica percorsi formativi anche per gli adulti – più predisposti al «comprendere piuttosto che [a] ricordare, di quanto non lo sia l'età scolare o universitaria» (*idem*) – e un superamento dell'alienante separazione fra pensiero teorico e attività pratica in direzione di una concezione artistico-estetica dell'educazione: infatti

il corpo e la mente non possono essere separati [...]. Se l'uomo comprende il mondo e in tal modo si unisce ad esso col pensiero, egli crea la filosofia, la teologia, il mito e

la scienza. Se l'uomo esprime la sua comprensione del mondo con i sensi, egli crea l'arte e il rituale, crea il canto, la danza, il dramma, la pittura, la scultura. Usando la parola «arte» noi siamo influenzati dal suo uso nel senso moderno come di un settore separato dalla vita [...] Ma questa separazione è un fenomeno moderno. [...] l'arte, nel senso ampio e generale, [...] è parte della vita di tutti (*idem*).

Fromm (1976, pp. 49 ss. trad. it 1986) distingue un apprendere nella modalità esistenziale dell'*avere* – che mira a introiettare e possedere conoscenze senza che si inneschi una modificazione profonda della personalità – da un apprendere nella modalità di rapporto con il mondo incentrata sull'*essere*, che invece è profondamente trasformativa. Studenti che apprendono in quest'ultima modalità «non acquisiscono semplicemente conoscenze, un bagaglio da portarsi a casa e mandare a mente. Ognuno di loro è stato coinvolto ed è mutato: ognuno dopo la lezione è diverso da come era prima» (*ibidem*).

Bion è stato l'ultimo grande Maestro della psicoanalisi che, reinterpretando il pensiero di Freud e di M. Klein, ha creato una nuova prospettiva che ha spostato l'attenzione «più su *come* una persona pensa piuttosto che su *cosa* pensa» (Ogden, 2016, p. 25 trad. it. 2016). Anche Bion parte dal “salto” che separa l'uomo dall'animale. Egli ipotizza che nell'uomo quel salto stia continuamente avvenendo grazie al *pensare*, considerato – come osserva Guntrip (1965, p. 170 trad. it. 1972) – non come una facoltà innata, ma una «“funzione della personalità” in continuo sviluppo». Quando Bion parla del *pensare* si riferisce essenzialmente al pensare un'esperienza emotiva. Infatti, il passaggio dalla condizione animale a quella umana apre al problema di pensare una esperienza emotiva radicalmente nuova: cosa significa “essere umani”? L'uomo deve riuscire a pensare le emozioni che caratterizzano la sua condizione: abbiamo «bisogno di essere consapevoli di un'esperienza emotiva» perché il non fare esperienza emotiva «implica una carenza di verità, che sembra indispensabile per la salute psichica [...] e che] produce disastrosi effetti sullo sviluppo della personalità; in tali effetti vanno compresi quei profondi deterioramenti psicotici che possono essere descritti soltanto definendoli morte della personalità» (Bion, 1962, pp. 104; 83 trad. it. 1972). Detto altrimenti, Bion afferma che il pensiero è la capacità di tollerare la «non-cosa» (il «“pensiero come “non-cosa”») (Bion, 1970, p. 27 trad. it. 1973). In effetti, con il passaggio dalla condizione animale a quella umana, l'istinto, che era internamente collegato con l'oggetto nell'animale, diventa una *pulsione*, con la terminologia di Freud, il cui collegamento con l'oggetto è smarrito e va ricostruito all'interno di una dimensione culturale.

Il rapporto tra pensiero e emozione appare chiaro quando si osserva il meccanismo di base definito come “contenimento”, che trova il suo prototipo «nella capacità empatica della madre di entrare in sintonia con gli aspetti emozionali profondi del bambino [...]. Il bambino [che] si sente compreso non soltanto si sente sollevato dalle proprie angosce e dal proprio terrore, ma introietta una

mente che pensa: la possibilità del bambino di strutturare la mente è data quindi dalla possibilità di incontrare la mente della madre» (Blandino, 2009, p. 229). La mente sorge pertanto all'interno di un rapporto in cui qualcuno è in grado di accogliere i nostri frammenti di pensiero non ancora formati, bonificandoli dagli aspetti dolorosi e persecutori, restituirceli "pensati". La capacità di "pensare" del genitore/educatore genera la nostra capacità di pensare. Questo vale anche sul versante dell'apprendimento, dove risulta centrale «la mente dell'insegnante come strumento di lavoro» (Blandino, Granieri, 1995, p. 25). Il contenimento può fallire se un eccesso di intolleranza alla frustrazione ci fa continuare a focalizzarci sulla non-cosa piuttosto che sulla promessa di senso che ci offre il pensiero.

Bion pone al centro, quindi, la fatica emotiva che comporta il pensare. *Pensare* è, potremmo affermare, una funzione nuova, che va costantemente presa in cura. Esiste un odio per il pensare che toglie significato non solo alle cose ma anche all'io stesso, che così diventa un automa incapace di contattare se stesso (Bion, 1962, p. 37 trad. it. 1972). La parte psicotica della personalità rigetta l'esperienza emotiva e toglie significato alle cose. Senza esperienza emotiva non ci può essere un legame con il mondo: l'«apprendere dall'esperienza» – basato sulla relazione con l'altro da sé – diventa un «apprendere intorno a» il mondo, come sottolineano Meltzer e Harris (1988, pp. 86-90 trad. it 1989). «Apprendere dall'esperienza» comporta un interagire con il mondo abbandonando le nostre idee, congetture, giudizi e, quindi, riuscendo a "fare un'esperienza", nel senso deweyano del concetto. Anche Blandino, che ha declinato la prospettiva bioniana in direzione delle tematiche dell'apprendimento scolastico, sottolinea la differenza fra conoscenza "di" – rivolta al controllo del mondo esterno – e conoscenza "da", che scaturisce dall'esperienza emozionale (Blandino, Granieri, 1995, p. 24). Biesta intende, invece, il *learning from* in modo opposto al senso che assume in Bion. La divergenza è, però, meramente terminologica. Il bersaglio di Biesta è il solipsismo a cui a suo parere conduce il costruttivismo, che "sfrutta" le sollecitazioni che vengono dall'esterno (*learning from*) – ad esempio gli insegnanti diventano "risorse" – per innescare gli autonomi processi di costruzione della conoscenza nel soggetto, chiuso nel suo mondo epistemico. Biesta (2014, p. 53) contrappone al *learning from* il *being taught by*, dove invece l'accento cade sul fatto che l'altro mi dà qualcosa, mi "insegna" e non è solo l'occasione per provocare in me delle autonome cogitazioni. Sulla base di quanto abbiamo finora analizzato, l'apprendere dall'esperienza delineato da Bion assomiglia al *being taught by* di Biesta. L'apprendere dall'esperienza non avviene nella privatezza autoreferenziale dei modelli cognitivi del soggetto ma è profondamente trasformativo.

Anzi, per sottolineare la non deducibilità dell'esperienza dai modelli mentali del soggetto e la radicale novità che essa contiene, Bion ha introdotto un concetto – quello di «O» – che ancora desta perplessità nei critici, sia per la potenziale deriva mistica (Ferro, Politi, 2009, p. 163) sia per la sua intrinseca mancanza di chiarezza (cfr. Civitarese, 2020). Bion descrive O come «realtà ultima, verità assoluta, divinità, infinito, cosa in sé. O non ricade nel dominio della conoscenza o dell'apprendimento se non in modo casuale; esso può essere “divenuto”, ma non può essere “conosciuto”» (1970, p. 39 trad. it. 1973). Bion suggerisce che se accettiamo la sfida di non saturare l'esperienza con precomprensioni o attese – praticando quella che, riprendendo le parole di J. Keats, chiama *capacità negativa* – ci accorgemmo che l'esperienza diventa un *evento*, un puro accadere che non dipende dalla nostra volontà di direzionarla o di dedurla a partire da qualsivoglia aspettativa. Potremmo affermare che non siamo noi a fare un'esperienza, ma è l'esperienza a coinvolgerci. C'è quindi un rovesciamento di prospettiva: è all'esperienza che spetta l'iniziativa, a noi di accogliere i suoi sviluppi, le sue «evoluzioni». Bion afferma infatti che «ogni oggetto conosciuto o conoscibile dall'uomo incluso l'uomo stesso, deve essere un'evoluzione in O» (1970, p. 40 trad. it. 1973). Bion stesso ammette che occorre un atteggiamento mentale definibile come «“fede” – fede nell'esistenza di una realtà e una verità ultime – l'ignoto, l'inconoscibile, l'“infinito senza forma”» (*idem*, p. 46). Nonostante il linguaggio a tratti criptico di Bion, riteniamo che il concetto di “O” sia molto utile in ambito educativo. Infatti ci ammonisce a dismettere ogni forma di controllo dell'esperienza, aprendoci all'ascolto, a ciò che di radicalmente nuovo e di indeducibile è presente potenzialmente in ogni esperienza. Ogni esperienza è un “incontro” (nel senso di M. Buber). Ogni apprendimento è un mistero. Porre “O” al centro dell'apprendimento significa accentuarne gli aspetti trasformativi, fare dell'apprendimento un “evento” e non qualcosa che può essere controllato. Implica, «lavoro e senso di responsabilità nei confronti del mondo e di tutte le creature umane, animali e vegetali» (Meltzer, Harris, 1976, p. 7 trad. it. 1983). *Apprendere* comporta la «capacità di assumersi responsabilità» e di superare l'atteggiamento onnipotente. Pertanto «un processo di apprendimento e conoscenza è etico o non è» (Blandino, Granieri, 1995, p. 31).

5. Conclusioni. Una *Bildung* per la postmodernità

Speriamo che le analisi effettuate a partire dai “tre vertici” abbiano arricchito il modo di pensare all'apprendimento a fronte di un suo impoverimento che abbiamo riscontrato nella narrativa della *learning society*. Abbiamo ravvisato che la nozione di apprendimento è divenuta sempre più strumentale alla

realizzazione di una società concepita essenzialmente nella sua dimensione economico-competitiva, mortificandone la caratura educativa. Nell'esame dei tre vertici abbiamo in particolare sottolineato il collegamento fra apprendimento e universalità, riprendendo il pensiero della *Bildung* per il quale l'educazione include una necessaria dialettica fra individualità e universalità, autoformazione e partecipazione a un universo di senso, parte e tutto. Nel tempo ha prevalso il primo polo e oggi «l'idea di una prospettiva universale o totalizzante è diventata problematica. Viviamo in un mondo basato sulla differenza individuale in cui l'unico modo di vivere che conosciamo si basa sull'autonomia e sulla razionalità delle nostre scelte» (Biesta, 2002).

C'è posto per l'idea di *Bildung* nella postmodernità? Pensiamo di sì. Crediamo di cogliere nel nostro tempo una “chiamata” verso l'universalità, come ci sta mostrando, ad esempio, il crescente bisogno di mettersi in ascolto della saggezza “della” terra (Panikkar, 1993), di riscoprire, anche in ambito economico, i “beni comuni” (Ostrom, 1990, trad. it. 2006), di prefigurare una “civiltà dell'empatia” (Rifkin, 2010, trad. it. 2010), di procedere verso una globalizzazione non più al traino delle esigenze del mercato e della finanza, ma dei bisogni “spirituali” e “generativi” di ogni essere umano (cfr. Magatti, Giaccardi, 2014). Anche con riferimento al *learning*, dalle proposte argomentative avanzate riteniamo sia risultata chiara la necessità di ristabilire l'indispensabile connessione fra individuale e universale, parte e tutto. I tempi sono maturi per un “neo-romanticismo” che in modo rigorosamente scientifico, quale quello che l'epistemologia della complessità sta elaborando, permetta di riconnettere le dinamiche locali con quelle globali, in modo che – come nel periodo della *Bildung* – l'essere umano possa nuovamente riconoscersi come “parte di” un processo (sociale, etico, creativo, collettivo, educativo, democratico, spirituale). L'apprendimento, la creatività, il percorso di umanizzazione e di educazione di ciascun essere umano hanno bisogno di un tale sguardo allargato e caratterizzato da un nuovo equilibrio fra individualità e universalità, fra capacità di perseguire obiettivi individuali, da un lato, e, dall'altro lato, di “mettersi in ascolto” delle tendenze evolutive presenti nel tessuto di relazioni del quale facciamo parte.

Le analisi del vertice creativo ci hanno suggerito che la creatività è l'alleato per eccellenza dell'apprendimento. Se enfatizziamo unilateralmente i prodotti della creatività rischiamo di non cogliere che essa è innanzitutto una forza che alimenta l'esperienza soggettiva fin dalle sue radici e che, nel sospingerci verso un'interazione sempre più articolata con la realtà, allo stesso tempo di mette di fronte ai fondamentali problemi del “chi sono” e del “cosa voglio diventare”, facendoci addirittura sentire «inseriti nella direzione di un processo creativo che ci include, ci sovrasta, ed è governato da principi che lottiamo per afferrare»

(Sander, 2007, p. XIX trad. it 2007). La creatività va pertanto colta nell'«esistere prima del fare» (Winnicott, 1963, p. 16 trad. it. 1990); si smarrisce, paradossalmente, quando vogliamo essere deliberatamente creativi, mentre ricompare per incanto quanto siamo capaci di “rilassarci” (Winnicott, 1971, p. 104 trad. it. 1974).

Le analisi del vertice estetico hanno evidenziato che, secondo la prospettiva deweyana, l'estetico è prossimo all'educativo poiché entrambi sono caratterizzati da qualità dotate di finalità interna e quindi immediatamente fruibili e celebrabili. Il vertice estetico ci aiuta a capire che ogni apprendimento dovrebbe essere in sé significativo e dotato di senso e che l'educazione stessa non “ha” un fine, ma “è” il fine (cfr. Dewey, 1916, p. 60 ed. orig.): «l'educazione non è un mezzo rispetto a un fine “vita”, ma si identifica con l'atto stesso di vivere una vita che sia feconda e intrinsecamente significativa» (*idem*, p. 281). Forse noi stessi siamo parte di un processo educativo universale, come sembra talvolta suggerire Dewey, ad esempio nelle intense pagine conclusive di *Esperienza e natura* (1925, pp. 298-99 trad. it. 1990), dove afferma: «noi e i nostri sforzi abbiamo un significato, non solo per noi stessi, ma per il tutto [...] lo sforzo del pensiero e la lotta che esso ispira sono un'azione dell'universo e in qualche misura, per quanto limitata, spingono avanti l'universo».

La prospettiva guadagnata con il terzo vertice, quello etico, ci ha mostrato come l'autentico apprendimento sia impensabile senza un rapporto con la verità. Per Fromm, in linea con la tradizione della *Bildung* (filtrata attraverso la prospettiva di Marx), l'uomo si individualizza nella misura in cui si universalizza potenziando le proprie qualità umane (amore, giustizia, creatività, conoscenza) al fine di contribuire a costruire una società più umana. Bion ritiene che un autentico *apprendere dall'esperienza* richieda quella che, con Keats, definisce *capacità negativa*, che consiste nell'astenersi dall'esercitare un controllo sull'esperienza per allontanarne l'aspetto inquietante e doloroso. Liberata dall'intenzionalità controllante del soggetto, l'esperienza si manifesta come una verità (“O”) dotata di un suo autonomo accadere del quale è opportuno mettersi in ascolto perché capace di sollecitare trasformazioni profondamente evolutive.

Riferimenti bibliografici

- Alexander T.M. (1987). *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature: The Horizons of Feeling*. Albany: State University of New York Press.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Barros R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2): 119-134. Doi: 10.3384/rela.2000-7426.rela0071.

- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Biesta G.J.J. (2002). Bildung and Modernity: The Future of Bildung in a World of Difference. *Studies in Philosophy and Education*, 21: 43-351. Doi: 10.1023/A:1019874106870.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bion W.R. (1962). *Learning from Experience*. London: Heinemann. (trad. it.: *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando, 1972).
- Bion W.R. (1970). *Attention and Interpretation. A scientific approach to insight in psycho-analysis and groups*. Londra: Tavistock Publications (trad. it.: *Attenzione e interpretazione*. Roma: Armando, 1973)
- Blandino G. (2009). *Psicologia come funzione della mente. Paradigmi psicodinamici per le professioni di aiuto*. Milano: UTET.
- Blandino G., Granieri B. (1995). *La disponibilità ad apprendere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Blumenberg H. (1980), Nachdenklichkeit, *Neue Zürcher Zeitung*, 21 novembre (trad. it.: *Pensosità. In forma di parole*, 1981, III: 5-18).
- Civitaresse G. (2020). The Names of O: is Bion a mystic? *The italian psychoanalytic annual*.
- Corbi E.M., Oliverio S. (2013). La deriva della 'learnification' e l'appello della paideia. Oltre l'apprendimento 'matematico' e costruttivista. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 8(1): 183-199.
- D'Aniello F. (2019). La condizione giovanile e i rapporti etici per educare al desiderio oltre il godimento. In Casulli S., D'Aniello F. Polenta S. *Consumi precari e desideri inariditi. L'educazione al tempo del neoliberalismo*. Fano: Aras.
- Delors J. (1995). *Learning: The Treasure Within*. Unesco (trad. it.: *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando, 1997).
- Dewey J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan (trad. it.: *Democrazia e Educazione*. Milano: Sansoni, 2008).
- Dewey J. (1917). The Need for a Recovery of Philosophy. In AA.VV., *Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude*. New York: Henry Holt and Co. Ora in Dewey J. *The Middle Works*, vol. 10. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1980 (trad. it.: *La necessità di un risanamento della filosofia*. In *Per una filosofia risanata*. Roma: Armando, 2009).
- Dewey J. (1925). *Experience and Nature*. 2nd ed. London: George Allen & Unwin. 1929 (trad. it.: *Esperienza e natura*. Milano: Mursia, 1990).
- Dewey J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Liveright (trad. it.: *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1951).
- Dewey J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Company (trad. it.: *Arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia, 1951).
- Dewey J. (1935). Foreword. In: Barnes A.C., De Mazia V., Renoir A. *The art of Renoir: With a foreword by John Dewey*. New York: Minton, Balch (trad. it.: Prefazione a

- The Art of Renoir di A.C. Barnes e V. De Mazia. In: *Educazione e arte*. Firenze: La Nuova Italia, 1977).
- Dewey J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt & Company (trad. It.: *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi, 1974).
- Dewey J., Bentley A.F. (1949). *Knowing and the known*. Boston: Beacon Press (trad. it.: *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1974).
- Ferro A., Politi P. (2009). *Bion*. In: AA.VV. *Psiche. Dizionario storico di psicologia, psichiatria, psicoanalisi, neuroscienze*. Torino: Einaudi.
- Fromm E. (1941). *Escape from freedom*. New York : Farrar & Rinehart (trad. it.: *Fuga della libertà*. Milano: Mondadori, 1994).
- Fromm E. (1955). *The Sane Society*. New York: Rinehart & Company (trad. it.: *Psicoanalisi della società contemporanea*. Milano: Mondadori, 1996).
- Fromm E. (1959). The Creative Attitude. In: Anderson H.H., a cura di, *Creativity and its Cultivation*. New York: Harper (trad. it.: L'atteggiamento creativo. In: *La creatività e le sue prospettive*. Brescia: La Scuola, 1972).
- Fromm E. (1960). Psychoanalysis and Zen Buddhism. In: Fromm E., Suzuki D.T., De Martino R. *Zen Buddhism and psychoanalysis*. New York: Harper (trad. it.: *Psicoanalisi e Buddismo Zen*. In: Fromm E., Suzuki D.T., De Martino R. *Psicoanalisi e buddismo zen*. Roma: Astrolabio-Ubaldini, 1968).
- Fromm E. (1964). *The Heart of Man: Its Genius for Good and Evil*. New York: American Mental Health Foundation (trad. it.: *Psicoanalisi dell'amore. Necrofilia e biofilia nell'uomo*. Roma: Newton Compton, 1985).
- Fromm E. (1976). *To Have or to Be?* New York: Harper & Row (trad. it.: *Avere o essere?* Milano: Mondadori 1986).
- Gelpi E. (1997). Consequencias politicas, laborales y de formación de la cultura globalizadora. *Revista mexicana de pedagogia*, marzo-aprile, 21-24.
- Gehlen A. (1940). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Berlin: Junker und Dünnhaupt (trad. it.: *L'Uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo*. Milano: Mimesis, 2010).
- Giacomoni P (1988). *Formazione e trasformazione. «Forza» e «Bildung» in Wilhelm von Humboldt e la sua epoca*. Milano: FrancoAngeli.
- Griffin C. (1998). Public rhetoric and public policy. Analysing the difference for life-long learning. In Holford J., Jarvis P., Griffin C., a cura di, *International perspectives on lifelong learning*. London: Kogan Page.
- Guasti L. (2016). *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*. Trento: Erickson
- Guntrip H. (1965). Review: Bion's Learning from experience. *International Journal of Psychoanalysis*, 46: 381-385 (trad. it.: Appendice. In Bion W.R. *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando 1972)
- Istance, D. (2013). *Innovative Learning Environments: Rationales & Organisation Of OECD Work*. Paper presented at the ILE Conference, Santiago Chile [8 gennaio].
- Kauffman S. (1995). *At Home in the Universe: The Search for Laws of Self-organization and Complexity*. Oxford: Oxford University Press (trad. it.: *A casa nell'universo. Le leggi del caos e della complessità*. Roma: Editori Riuniti, 2001).

- Jarvis P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society: active citizenship in a late modern age*, vol. 3. London: Routledge.
- Laporta R. (2008). *Avviamento alla pedagogia*. Roma: Carocci.
- Lucangeli D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Magatti M., Giaccardi C. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*. Milano: Feltrinelli.
- Mahler M., Pine F., Bergman A. (1975). *The Psychological Birth of Human Infant. Symbiosis and Individuation*. New York: Basic Books (trad. it.: *La nascita psicologica del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri, 1978).
- Mayo P. (1999). *Gramsci, Freire and adult education: possibilities for transformative action*. London and New York: Zed Books (trad. it.: *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*. Sassari: Carlo Delfino, 2007).
- Margiotta U. (2014). La pedagogia critica e i suoi nemici. *Formazione & Insegnamento*, 4: 15-38.
- Matteucci G. (2009). Prefazione. In Dewey J. *Per una filosofia risanata*. Roma: Armando.
- Meltzer D., Harris M.W. (1976). *The Educational Role of the Family*. London: Karnac (trad. it.: *Il ruolo educativo della famiglia*. Torino: CST, 1986).
- Meltzer D., Harris M.W. (1988). *The Apprehension of beauty. The role of aesthetic conflict in development, art and violence*. The Roland Harris Education Trust (trad. it.: *Amore e timore della bellezza*. Roma: Borla, 1989).
- Mezirow, J., & Associates (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass (trad. it.: *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina 2003).
- Micheli G. (2007). L'insegnamento della filosofia secondo Kant. In: Illetterati L., a cura di, *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*. Novara: De Agostini.
- Nussbaum M. (1997). *Cultivating Humanity A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it.: *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci, 1999).
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*. Paris: OECD.
- Ogden T.H. (2016). *Reclaiming Unlived Life: Experiences in Psychoanalysis*. London and New York: Routledge (trad. it.: *Vite non vissute. Esperienze in psicoanalisi*. Milano: Raffaello Cortina, 2016).
- Ostrom E (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge University Press (trad. it.: *Governare i beni collettivi*. Venezia: Marsilio, 2006).
- Panikkar R. (1993). *Ecosofia. Per una spiritualità della terra*. Assisi: Cittadella.
- Pareyson L. (1966). La contemplazione della forma. In *Conversazioni di estetica*. Milano: Mursia.
- Perrenaud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.

- Pineau G. (2004). L'autoformazione nel corso della vita: tra l'etero e l'ecoformazione. In Quaglino P. *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Quaglino P., a cura di (2004). *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Quaglino P. (2005). *Fare formazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rifkin J. (2010). *The Empathic Civilization: The Race to Global Consciousness in a World in Crisis*. New York: Jeremy P. Tarcher Inc. (trad. it.: *La civiltà dell'empatia*. Milano: Mondadori, 2010).
- Rubenson K. (2004). Lifelong learning. A critical assessment of the political project. In: Alheit P., Becker-Schmidt R., Gitz Johansen T., Ploug L., Salling Oleson H., Rubenson K., a cura di, *Shaping an emerging reality. Researching lifelong learning*. Denmark: Roskilde University Press, 2004.
- Sander L. (2007). Preface. In: *Living systems, evolving consciousness, and the emerging person: A selection of papers from the life work of Louis Sander*. New York: The Analytic Press (trad. it.: Prefazione. In: *Sistemi viventi. L'emergere della persona attraverso l'evoluzione della consapevolezza*. Milano: Raffaello Cortina).
- Spaemann R. Löw R. (1981). *Natürliche Ziele: Geschichte und Wiederentdeckung des teleologischen Denkens*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag. (trad. it.: *Fini naturali. Storia e riscoperta del pensiero teleologico*. Milano: Ares 2013).
- Von Bertalanffy L. (1967). *Robots, Men and Minds. Psychology in the Modern World*. NY: George Brallizer. (trad. it.: *Il sistema uomo. La psicologia nel mondo moderno*. Milano: Istituto Librario Internazionale, 1971).
- Weber A. (1935). *Kulturgeschichte als Kultursoziologie*. Leiden: Sijthoff (trad. it.: *Storia della cultura come sociologia della cultura*. Palermo: Edizioni Novecento, 1983).
- Whitehead A.N. (1933) *Adventures of Ideas*. New York: Macmillan (trad. it.: *Avventure di idee*. Milano: Bompiani, 1961).
- Winnicott D.W. (1948). Primary introduction to external reality: the early stages. In: *Thinking about children*. London: Karnac, 1996 (trad. it.: *Bambini*. Milano: Raffaello Cortina, 1997).
- Winnicott D.W. (1960). Ego Distortion in Terms of True and False Self. In: *The Maturation Process and the Facilitating Environment*. New York: International University Press, 1965 (trad. it.: La distorsione dell'Io in rapporto al vero ed al falso Sé. In: *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando, 1974).
- Winnicott D.W. (1962). The Ego Integration in Child Development. In: *The Maturation Process and the Facilitating Environment*. New York: International University Press, 1965 (trad. it.: *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando, 1974).
- Winnicott D.W. (1963a). Communicating and not communicating leading to a study of certain opposites. In: *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*. New York: International University Press, 1965 (trad. it.: Comunicare e non comunicare: studio su certi opposti. In: *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando, 1974).

- Winnicott D.W. (1963b). The Concept of a Healthy Individual. In: *Home Is Where We Start From*. London: Penguin Books, 1986 (trad. it: Il concetto di individuo sano. In: *Dal luogo delle origini*. Milano: Raffaello Cortina, 1990).
- Winnicott D.W. (1970). Living creatively. In: *Home is where we start from – Essays by a psychoanalyst*. London: Norton, 1986 (trad. it.: Vivere creativamente. In: *Dal luogo delle origini*. Milano: Raffaello Cortina, 1990).
- Winnicott D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications (trad. it.: *Gioco e realtà*. Roma: Armando, 1974).