

# Essere insegnanti, divenire maestri

1. Essere o dover essere?
2. L'essere degli insegnanti (ovvero, come sono)
3. Il dover essere (ovvero potrebbe essere un insegnante)
4. Autorità e autonomia, rigore e grazia
5. Insegnamento di ritorno ed educazione ad essere
6. La passione come forza anticurricolare

## 1. Essere o dover essere

Quando si parla degli insegnanti, del loro "essere" ma anche e soprattutto del loro "dover essere" è molto difficile evitare "l'orgia" delle buone intenzioni, quella che il vecchio Hegel avrebbe chiamato "la saccenteria del dover essere", ovvero l'atteggiamento di chi inevitabilmente finisce per fare una predica.

Questa è anche una mia preoccupazione, anche se so che farò comunque questa fine.

Infatti è facile "dire" al posto di "essere", ma si tratta di una scorciatoia comprensibile sebbene fallimentare.

Danno buoni consigli coloro che non sanno dare cattivi esempi, dice un moralista francese.

Allora dico che quello sull'educatore oggi è un discorso essenziale e, contemporaneamente, inutile.

Rimanda ad antiche e complesse questioni sui significati di aiutare e di far crescere, eterni problemi ritornanti.

L'insegnante, amleticamente inchiodato al dilemma: "essere o dover essere".

Nel titolo di quest'articolo ci sono due verbi al modo infinito: essere e divenire. Due verbi famosi, compromessi con il lessico filosofico, intorno ai quali ha ruotato l'intera metafisica occidentale.

E' stato osservato recentemente che l'infinito è la metafisica del verbo, il momento in cui esso perde i confini e riassume tutte le voci. Oggi - ma direi un oggi che dura dall'inizio dell'età moderna - è di grande attualità, va di moda il divenire, mentre l'essere appare insopportabile.

La modernità richiede questo gigantesco processo di liquefazione per cui tutto ciò che è solido si fa liquido e gassoso, tutto diviene, si sviluppa.

Che cosa può significare allora l'espressione "essere maestri, divenire insegnanti"?

Vuol dire che tutti sono insegnanti dal momento che insegnano ma non tutti sono maestri?

Che l'essere si ha oppure deve anch'esso essere conquistato?

Che per essere dei buoni insegnanti bisogna essere maestri del divenire, dell'arte di aiutare qualcuno a divenire migliore di quello che è?

## 2. L'essere degli insegnanti (ovvero, come sono)

Più modestamente il mio discorso si soffermerà inizialmente su come gli insegnanti sono oggi, almeno su come appaiono secondo alcune indagini che ne cercano la fisionomia, per poi proseguire su come l'insegnante dovrebbe o potrebbe essere. La descrizione sociologica prima della prescrizione pedagogica può forse attenuare il moralismo.

I docenti, lo si sa soprattutto in tempi di riforme, costituiscono la principale delle risorse disponibili e il maggior ostacolo per un'efficace riforma del sistema educativo. Oggi essi appaiono affetti in gran numero da una specie di "vaga

disperazione esistenziale", appaiono affetti dal "mal di scuola", per cui ci sono docenti che riescono benissimo sul piano professionale e che nel contempo provano un sentimento profondo di fallimento personale perché l'insegnamento è frustrante, demoralizzante e difficile. Molti vivono il loro mestiere come una specie di esilio interiore perché sentono che la loro vita sta altrove.

La scuola appare spesso un'istituzione che fa star male quelli che ci lavorano, sia per insegnare sia per imparare. Ambiguità, incertezza, precarietà, contraddizione, gli insegnanti sono alle prese con una istituzione ed una professione in crisi di identità: crisi di identità istituzionale e crisi di identità tecnico - professionale.

Tra le ragioni della crisi istituzionale si possono annoverare rapidamente:

- § il calo della qualità dell'istruzione seguito dalla crescita dei costi;
- § l'inflazione dei titoli di studio;
- § l'equazione lineare "più istruzione uguale più sviluppo uguale più mobilità uguale più occasioni di lavoro uguale più qualificazione", è entrata parzialmente in crisi;
- § demotivazione e perdita di status (gli indicatori sono il reddito, il potere, il prestigio, e sono in calo da tempo tutti e tre);
- § delegittimazione dei modelli culturali e di valori trasmessi;
- § deficit di educazione indiretta (più complicata, difficile ed esigente diventa la vita moderna, tanto più grande diventa il bisogno di buona educazione);
- § la crisi della scuola è contenuta nella crisi dell'educazione e della socializzazione, cioè dei processi di assimilazione degli individui ai gruppi, di come si diventa membri di una società.

Alle ragioni istituzionali si aggiungono le ragioni della crisi tecnico-professionale.

Gli indici di delusione o disillusione, le scarse prospettive di carriera, il reddito basso, la scarsa differenza tra reddito iniziale e finale, la rigidità assoluta e la mobilità selvaggia dei meccanismi di reclutamento e di assegnazione alle scuole. Queste sono alcune delle ragioni che fanno dell'insegnamento un mestiere a debole specificità professionale, una "semi-professione" - come la chiama Etzioni - che ha difficoltà nel correlare caratteristiche dei docenti, le metodologie adottate e le prestazioni degli allievi. Si insegna perché qualcun altro impari. Ma il nesso tra i due è probabilistico e non deterministico.

Per il sociologo dell'educazione S. Brint, gli insegnanti svolgono un lavoro insicuro e ambiguo.

Chi è insicuro tende a stare sulla difensiva rispetto a tutto ciò che non riesce a controllare e non è affatto disposto a correre nuove strade che potrebbero portare nuova insicurezza. E' una professione in cui le tensioni e contraddizioni tra ideali artigianali e realtà burocratica è molto forte. E questo anche perché chi entra nell'istituzione scuola non può che stare al gioco, accettarne gran parte dei rituali e dei dispositivi, nei confronti dei quali l'iniziativa individuale può sempre poco.

Come ha osservato recentemente l'indagine dello IARD sulla condizione degli insegnanti nel nostro Paese, un quarto di essi sembra aver introiettato profondamente alcuni tratti peculiari della marginalità: perdita dell'autostima, depressione, pessimismo etico, impoverimento del senso della partecipazione sociale, relativa deresponsabilizzazione, asservimento alle logiche burocratiche.

Un altro quarto è composto da docenti di una certa età e di grande esperienza che hanno mantenuto un elevato impegno scolastico ed extrascolastico, rifuggendo la routine e ricercando continui adeguamenti tra risorse disponibili, a cui si

aggiungono giovani docenti, forse un po' meno colti ma pragmaticamente aperti all'innovazione e dotati delle forme giuste di comunicazione con la gioventù di oggi.

Gli altri due quarti sono costituiti dalla massa del corpo docente, che ha perso la sua tradizionale identità professionale ma che non ne ha acquistata ancora una nuova, che oscilla, con comportamenti ambigui e contraddittori, tra l'impellenza del cambiamento e il timore di perdere le poche ma sicure garanzie che potrebbero essere messe in discussione.

### **3. Il dover essere (ovvero come potrebbe essere un insegnante)**

L'insegnamento è un lavoro, un mestiere, una professione, un'arte. Non è arte ma artigianato, ovvero comporta talento, competenza, inventiva, insieme a routine consolidate. Allora l'insegnante deve essere un intellettuale, non un impiegato. Un essere impegnato nell'avventura intellettuale, nell'avventura del comprendere, nell'educazione come viaggio interiore. Uno specialista nel sapere e nella sua trasmissione (ma insegnanti molto colti costano molto, insegnanti che vivono la cultura come bisogno hanno diritto all'autonomia, che non è un privilegio ma un diritto).

Un professionista che esprime una professionalità forte, deve ridurre l'aleatorietà della sua prestazione, non deve essere facilmente sostituibile, ed una professionalità è forte se è autoregolamentata, se tratta situazioni emotivamente accese.

Un professionista non si fa dare degli ordini, sa da solo e spesso prima di altri ciò che si deve fare.

L'insegnante è e non può che essere un professionista autonomo e riflessivo perché non può applicare la selezione di un corso di azione da un insieme di opzioni stabilite. Detto altrimenti: pur avendo un repertorio di azioni già pronte, programmate, una scatola di attrezzi già pronti, non può che modularli adattandoli alle situazioni che sono sempre diverse. Ammesso e non concesso che vengano rispettate queste concezioni, anche così resterebbe il fatto che non esiste un curriculum a prova di insegnante.

Osserva il filosofo dell'educazione O. Reboul, si può pensare che il vero educatore faccia del suo meglio per perfezionare i suoi metodi, per renderli più efficaci, pur sapendo che l'essenziale sta altrove, nel lavoro dell'educando su se stesso, lavoro imprevedibile e nascosto, che nessuno può programmare. Riducendosi ad una tecnica cesserebbe di essere educazione. Questo "non-potere" della pedagogia non è dovuto a carenze tecniche, che una tecnica migliore potrebbe superare, ma è dovuto alla natura stessa dell'educazione. Riducendosi ad una tecnica, cesserebbe di essere educazione.

L'educazione mira alla maturità intellettuale e all'autonomia personale, ma non può programmarle senza distruggerle.

Se si educano degli esseri liberi, non esiste un'educazione senza rischi. Ma questo rischio è l'altro nome della libertà.

C'è poi la funzione cognitiva, la pedagogia come scienza, per la quale educare è favorire appropriazioni e non approssimazioni.

Questo "dover essere" è oggi reso difficile dal sovraccarico funzionale, dalle sempre più numerose richieste di "educazioni", le più disparate, che vengono dalla società. Di fronte alle educazioni gli insegnanti provano la voglia di fare e, contemporaneamente, inadeguatezza. La funzione cognitiva si esplica attraverso

l'insegnamento-apprendimento delle discipline. La scuola forma attraverso l'insegnamento delle discipline, nel senso che educa attraverso l'istruzione, mettendo a frutto le potenzialità formative implicite nei saperi organizzati in settori disciplinari. Disciplina significa contenuti e i meta-apprendimenti in esse impliciti, contenuti e metodi.

E questo collega ad un altro aspetto irrinunciabile della figura di insegnante e cioè il suo essere anche un ricercatore. Se egli si limita ad insegnare una semplice materia non svolge a pieno la sua professione. Gli insegnanti non insegnano materie ma discipline e la differenza tra le prime e le seconde è che le discipline si connettono sempre alla ricerca

disciplinare, nel senso che il sapere prodotto in continuazione dalla prima passa, anche se a piccole dosi, nella seconda.

L'insegnante è un ricercatore innanzitutto perché, come si è detto, è un intellettuale. Un essere che avverte la cultura

come un bisogno esistenziale prima che professionale. C'è poi un aspetto dell'insegnamento che ha a che fare con i contenuti ma anche con gli atteggiamenti, un aspetto che può suonare tradizionale e forse lo è, secondo il quale educare è esporre alla grandezza, ai prodotti più grandi di una civiltà, a quei prodotti che resistono al tempo perché hanno cercato di sottrarsi al tempo. Quelli che in alcune discipline sono i classici, ovvero i contemporanei del futuro.

Ma anche quelli che possono essere detti "i classici della modernità", compresi i classici, autori o teorie del Novecento, dal momento che questo secolo è oramai il secolo scorso anche per il calendario.

#### **4. Autorità e autonomia, rigore e grazia**

Un altro argomento dal suono vagamente tradizionalista è quello relativo all'autorità. Nonostante il discredito che trent'anni di critica radicale ha gettato su padri e maestri, chi ha bisogno di essere educato ha bisogno di un'autorità. E' stato detto che l'identità dell'uomo moderno passa attraverso l'omicidio simbolico del padre. Ma senza padri non si è più liberi, si è semplicemente più soli. Così, senza maestri, senza l'autorevolezza del maestro che genera ammirazione, senza modelli è più difficile crescere e divenire adulti. Con questa aggiunta però: il fine dell'educazione è di imparare a fare a meno dell'autorità. Infatti l'unica disciplina che valga veramente la pena di essere appresa è quella che non deve essere imposta. Autonomia, darsi una legge. Perché l'insegnante è colui - come ci ha insegnato la Montessori e ci ha ricordato recentemente Bruner - che ci aiuta a fare le cose per proprio conto, colui che ci aiuta a fare da soli. Connesso al problema dell'autorità c'è quello del rigore e della grazia. Educare è esigere: da se stessi e dagli altri, il che significa anche aspettarsi il meglio, e sempre di più, e questa è un'attesa motivante. Aspettarsi l'ottimo come se fosse ovvio, diceva Nietzsche della buona scuola. Esigere è anche dire "no, non ancora, non è questo che voglio, non basta". Oggi ci si scontra con una incapacità piuttosto generalizzata da parte degli adulti, genitori e insegnanti, a dire "no", di porre dei limiti. Non dicendo no al momento giusto rischiamo di sottrarre possibilità e risorse a noi stessi e ai nostri allievi; ci limitiamo troppo non esercitando i nostri muscoli emotivi. Come scrive A. Phillips, un "no" non è necessariamente un rifiuto dell'altro o una prevaricazione, ma può invece dimostrare la fiducia nella sua forza e nelle sue capacità. Può voler dire "non sei ancora all'altezza di quello che puoi essere o divenire!". Un vero rapporto, compreso anche il rapporto educativo, implica frustrazione, lotta e odio, oltre che conforto, armonia e amore. Così come il ritrovare la calma dopo un momento di disarmonia. Una capacità che dobbiamo tutti imparare è quella di gestire emozioni e conflitti forti. Un aspetto importante dei limiti è che aiutano a sviluppare le nostre risorse. La frustrazione stimola il bambino a fare uso delle proprie risorse, purché naturalmente il "no" sia ragionevole e non generi disperazione, osserva ancora la Phillips.

Ma, assieme al rigore, ci deve essere un valore che faccia da contrappeso ed è la leggerezza, la grazia. In questo equilibrio tra autonomia e autorità, tra rigore e grazia sta gran parte del talento di un insegnante. Sono necessari entrambi per affrontare "l'enigma della relazione educativa" che è naturale ma non spontanea, ed ha bisogno probabilmente di uno sforzo iniziale, di una piccola forzatura, di una piccola violenza, quella stessa piccola violenza che fa girare verso la luce il volto dei prigionieri incatenati nella caverna platonica. Educare è far credito: avere fiducia nelle capacità, nelle guide interiori dei bambini, nelle vocazioni piccole e grandi degli adolescenti. Non si può essere insegnanti senza essere ottimisti nei confronti degli allievi. Credere e suscitare la fede nell'uomo e nelle sue potenzialità di perfezionamento più che nel suo sviluppo generico. E questa componente fondamentale della "deontologia" dell'insegnante mal si concilia con quella che abbiamo chiamato con lo IARD il "pessimismo etico", forse il peggiore attributo per chi fa l'insegnante, perché chi ne è affetto lancia costantemente agli alunni un metamessaggio negativo che getta discredito sulle loro possibilità di farcela. Educare è poi, da Platone in poi, sempre liberare. Rendere libero l'altro. Perché, come osservava Kierkegaard, "com'egli

è libero per suo conto, così - penso - egli vuol rendere libero ognuno nel suo rapporto a lui". Ecco allora che l'essere e il divenire si coniugano, l'essere libero del maestro, l'essere intellettualmente onesto, il nutrire autentico rispetto verso l'allievo, è anche il miglior presupposto per aiutarlo a divenire. L'esperienza grande dell'essere reso libero, esperienza insostituibile per diventare educatori, si trasmette. Il maestro attrae e respinge insieme, attrarre senza tirare a sé è liberare. Liberare dalle catene interiori, dalla paura. "Che cosa vale la pena di essere insegnato?", si chiedeva Reboul. "Ciò che libera e ciò che unisce", rispondeva. Quello che libera le vocazione e nutre le intelligenze. Educare è portare al bivio, indicare le strade, non scegliere al posto dell'allievo. L'insegnamento indica la strada e il viaggio - osservava Plotino - mala visione deve essere di colui che apprende. Se l'educazione è un viaggio, se la vita stessa è un viaggio fatto di incontri, l'incontro con un maestro è una tappa decisiva. Ma un vero viaggio di scoperta non è cercare nuove terre ma - come diceva Proust - avere un occhio nuovo. E questo è o un dono di natura oppure una conquista personale.

## **5. Insegnamento di ritorno ed educazione ad essere**

Sappiamo tutti che cos'è il feedback, la retroazione, anche in campo educativo. Ma non sempre ci ricordiamo di quel particolare feedback che è il teach back, l'insegnamento di ritorno che consiste nella consapevolezza che si può insegnare qualcosa a qualcuno soltanto se si è disposti ad apprendere da lui. E questo attraverso un saper aiutare con una domanda, un discreto sollecitare senza domandare.

Saper ascoltare: si parla molto della pedagogia come scienza, ma la pedagogia è un'arte. E al centro di quest'arte c'è l'arte dell'ascolto e l'arte connessa del dialogo. Quell'arte che quando c'è fa dell'insegnante un autentico maestro, l'insegnante come maieuta. Quelle persone che, come direbbe un personaggio dei dialoghi platonici, sono riconoscibili come maestri, perché quando li lasci sei migliore di quando li hai incontrati. Allora, sul piano didattico si pone il problema sollevato da parte di P. Peticari: come programmare l'imprevisto, come prepararsi ad accoglierlo?

Come osservava S. Weil, "i beni più preziosi non devono essere cercati ma attesi". Educare è infatti anche attendere l'inatteso, così come formare è preparare all'imprevedibile. Si tratta né di più né di meno che di "conoscenza dell'ignoto". In questo caso il non-sapere non rappresenta il limite negativo di una conoscenza. Questo "non sapere", questa ignoranza socratica, questa ignoranza dotta e sapiente è l'elemento dell'amicizia e dell'ospitalità per la trascendenza dell'altro, dello straniero. Accogliere un bambino è accogliere l'ignoto, ma questo ignoto non è un limite ma l'essenza stessa dell'accoglienza di qualcuno che rimarrà sempre un po' straniero e ci sfiderà sempre a capirlo. Quell'ignoto che è sempre l'altro anche perché semplicemente uomo, ovvero l'essere che si può descrivere ma non definire.

Prepararsi all'imprevedibile vuol dire conoscere la differenza tra Kronos e Kairòs. La didattica è tutta orientata al futuro, al Kronos; è presa da un senso lineare, cumulativo, cronologico, senza sorprese. Indispensabile come il cibo quotidiano ma intossicante e pericoloso come il dio greco (da cui prende il nome) che divorava i suoi figli. Se l'educazione è solo prosa quotidiana, se il tempo su cui fonda la sua efficacia è quello dei momenti tutti eguali, allora è sotto la tirannia del motto scritto su di un'antica meridiana "tutti feriscono, l'ultimo uccide". Il tempo didattico deve far spazio anche ad un'altra dimensione che è quella del tempo debito, del Kairòs. Il tempo che fugge e lascia la sua impronta, il tempo debito, l'occasione, il momento, l'attimo fuggente. E' evangelico e saggio cogliere il momento che passa. Al di qua o al di là delle programmazioni e dei progetti, dobbiamo lasciare aperta la porta del destino. Essere maestri per diventare insegnanti di umanità. Educare ad essere, essere per educare: non cogito ergo sum, ma sum ergo cogito. Non siamo quello che pensiamo, ma pensiamo quello che siamo. Essere quello che si dice. Ma, quando è che siamo come persone e come insegnanti? Quando siamo presenti con tutto noi stessi. Integrità, essere integralmente presenti. L'opposto di essere

allora non è avere, ma non essere, l'opposto della vita, ovvero la morte. Come ha scritto recentemente L. Cerioli, ricordandoci l'affettivo come radice profonda del cognitivo, ad un certo livello, il nostro metodo pedagogico siamo noi. Non si può, sul piano dei registri della psicologia del profondo, portare nessuno più in là di dove noi stessi siamo riusciti ad arrivare. Possiamo ordinare e sistemare nell'altro solo ciò che siamo riusciti a sistemare in noi. Possiamo far sviluppare nell'altro solo ciò che abbiamo permesso di crescere in noi. Non serve dare sicurezza se non siamo sicuri. Non serve stimolare l'autonomia e la creatività negli altri se non le abbiamo conquistate per noi. Troppo spesso si pretende la socialità dagli allievi e non si tollerano i colleghi, si invoca autonomia e creatività nei bambini in contesti organizzativi e relazionali stereotipati e culturalmente devitalizzati. I modi di vivere e di essere, personali sguardi sul mondo e su se stessi, risultano i veri educatori: assai più sapienti delle tecniche e delle competenze, molto più potenti delle parole e dei precetti pedagogici e psicologici. E' un discorso essenziale e, contemporaneamente, inutile: "se vuoi insegnarmi ad essere autonomo e creativo, sii tu autonomo e creativo".

## **6. La passione come forza anticurricolare**

Essere insegnanti, per divenire maestri? E' un programma sostenibile? Chi è un maestro? Un padre che si sceglie. Coloro che vengono chiamati maestri devono la loro autorità meno all'istituzione che a se stessi; il loro carisma è attinente meno alla loro funzione che alla loro persona; non li si subisce, li si segue.

Un maestro è qualcuno che insegna ciò che non si trova nei libri.

Il maestro è l'uomo il cui insegnamento mi libera e mi permette di essere me stesso.

Un maestro è colui che insegna la sua specialità e qualche altra cosa che è la sicurezza dei gesti e del pensiero, l'onestà, il gusto, il desiderio di sapere, il coraggio di riflettere, l'attitudine a giudicare, l'orgoglio di essere un po' più adulto e la gioia di disporre di se stesso. Il vero maestro è l'uomo che educa insegnando.

Un maestro ti aiuta a conquistare uno stile, ovvero il contrassegno di quello che sei in quello che fai. Possedendo e mostrando il suo ti aiuta a conquistare il tuo. I grandi maestri morti, quelli che E. Ducci chiamerebbe gli auctores, arano a fondo nel terreno dell'umano, sono primitivi e inattuali, non si gingillano con le cose senza peso, escono e fanno uscire dal quotidiano, non fermano quando li si incontra, né inducono a fare la loro strada, ma invogliano a cercare liberamente ognuno la sua e percorrerla.

L'insegnante trae dai suoi maestri tanto quanto trae da se stesso il combustibile che fa ardere la sua motivazione, trasformandosi in un motivatore motivato. E questo accade seguendo la tradizionale e semplice formula platonica che dice: si può insegnare bene solo ciò che si conosce e ciò che si ama. L'epistemologia presuppone l'epistemofilia.

Abbiamo visto la funzione cognitiva per cui la pedagogia è una scienza ma essa è anche un'arte - intendendo per arte la realizzazione di un sapere in un'azione - oltre ad una tecnica: essa comporta anche l'eros che è desiderio, piacere, amore. La passione è la madre del pensiero, l'emozione è la madre della conoscenza; la passione è una forza anticurricolare, non programmabile, piuttosto indocile e paradossale, eppure indispensabile. La si può programmare solo distruggendola. Ma là dove non c'è amore ci sono solo problemi di retribuzione e noia. Esiste oggi una concreta minaccia nei confronti della competenza simbolica degli adulti e degli insegnanti. Minaccia di azzeramento non solo verso la relazione docente ma anche verso molte relazioni sociali primarie che formano il tessuto sociale. Questa è la posta in gioco reale dell'educazione scolastica, tra l'essere e il dover essere degli insegnanti. Recuperare la dimensione

relazionale anche dei saperi significa, tra l'altro, pensare ad un secondo progetto umanistico che abbandoni la pretesa dell'autosufficienza dell'umanità nel suo divenire e sottolinei l'importanza della biosfera come dimensione esistenziale. Per usare le formule care ad Heidegger, noi non siamo "padroni dell'ente", caso mai siamo i "pastori dell'essere". Se ce ne dimenticheremo finiremo per diventare semplicemente i "luogotenenti del nulla", anche nell'educazione.

Di nuovo l'essere, di nuovo il divenire. Alla fine, come sempre, tutto il discorso educativo si raccoglie in una sola certezza. Se, da qualche parte, un bambino e un adulto, un adolescente ed i suoi genitori, un giovane e i suoi insegnanti, un allievo e il suo maestro, se essi si comprendono, se anche senza intendere si comprendono, il mondo non è più lo stesso. Se essi sono, il mondo cambia.

Raniero Regni

Professore associato di Pedagogia sociale

Facoltà di Scienze della Formazione

LUMSA di Roma

#### *Riferimenti bibliografici*

AA. VV. , Buone notizie dalla scuola, Pratiche Editrice 1998.

N. Bottani, Professoressa addio, Il Mulino, Bologna 1994.

F. Cassano, Modernizzare stanca. Perdere tempo, guadagnare tempo, Il Mulino, Bologna 2001.

A. Cavalli (a cura di), Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro della scuola italiana, Il Mulino, Bologna 2000.

L. Certoli - G. Antonietti, Divenire quel che si è, Angeli, Milano 2001.

E. Ducci, Approdi all'umano, Anicia, Roma 2001.

G. Marramao, Kairòs. Apologia del tempo debito, Laterza, Bari 1992.

E. Morin, Una testa ben fatta, trad. it., R. Cortina, Milano 2000.

P. Peticari, Attesi imprevisti, Bollati Boringhieri, Milano 1998.

A. Phillips, I no che aiutano a crescere, trad. it., Feltrinelli, Milano 2000.

O. Reboul, I valori dell'educazione (1992), trad. it., Ancora, Milano 1995.

O. Reboul, Filosofia dell'educazione (1989), trad. it., Armando, Roma 1997.

P. Romei, Guarire dal mal di scuola, La Nuova Italia, Roma 1999.

R. Wild, Educare ad essere, trad. it., Armando, Roma 2001.