

## SAGGI – ESSAYS

### DAL “VALORE SOGGETTIVO” AL “BENE COMUNE” di Giuseppe Annacontini

La pedagogia si trova di fronte a responsabilità che, se consideriamo la storia degli ultimi settant'anni del nostro contesto socio-culturale, raramente sono state altrettanto pressanti e impegnative. Ad essa, dunque, spetta prendere posizione in riferimento a “campi di crisi” che toccano il pedagogico non solo per ragioni di natura sistemico-causale ma anche, forse soprattutto, proiettivo-progettuale.

In tal senso, il focus che il presente articolo intende descrivere e promuovere è suggerire alla riflessività pedagogica una possibile via per realizzare il passaggio da una prospettiva del *valore soggettivo* a quella del *bene comune*, convinti che in questa prospettiva si possa avviare il ripensamento del senso stesso del pensare e fare educazione in direzione di una più elevata qualità umana ed ecologica.

Considering the 70 years passed, the contemporary age is for the Pedagogy characterized by a new set of tasks that it has to deal with. The pedagogy has to define a standpoint on the heterogeneous “fields of crisis” that involved it not only for systemic-causal reasons but even for existential-planning ones.

Thus, the paper focuses on the possibility to suggest a way to realize the transition from the point of view of “subjective value” to the “common good” one. This dimension could represent a significant change oriented towards a new perspective of educational theory and practice.

## 1. I limiti pedagogici della contemporaneità

L'odierna tempeste storica ci pone di fronte a responsabilità che, ripercorrendo a volo radente la storia delle emergenze non solo pedagogiche degli ultimi settant'anni, raramente sono state altrettanto pressanti e impegnative. Tra l'altro la natura specifica dei campi in cui si manifestano le disfunzioni organizzative a cui faremo riferimento porta con sé, e promuove, una crescente e sempre più profonda co-implicazione del pedagogico, anche quando esso non appaia direttamente coinvolto nella loro "genesì" – o possa anche solo essere considerato parte in causa –. Tuttavia, le ragioni per cui queste crisi toccano anche il pedagogico non sono solo di natura sistemico-causale ma anche, forse soprattutto, proiettivo-progettuale, nel senso che le questioni improrogabili che segnano l'oggi come tempo di biforcazioni strategiche, etiche, vitali, politiche, economiche ecc. saranno assolutamente determinanti e irreversibili per realizzare un futuro prossimo, e soprattutto per permettere a uomini e donne di pensarsi in esso.

Anche il tentativo dell'UE di costruire una piattaforma di crescita "intelligente, sostenibile e inclusiva" (UE, 2010; 2009) ha dovuto fare i conti con, da un lato, gli esigui risultati ottenuti e, dall'altro con il bisogno di ridefinire *A new Narrative for Europe* (UE, 2015) in cui si rifocalizza una azione pedagogica che sappia opporsi al "dominio dell'economia nella nostra società [che] produce la privatizzazione e la commercializzazione dello spazio mentre il soggetto viene sempre più additato ed utilizzato come semplice consumatore. Ciò segna vistosamente i paradossi dell'educazione, al tempo presente: la buona educazione socializzata in famiglia viene contraddetta dai comportamenti pubblici e dalle relazioni sociali o di gruppo sempre più improntate alla violenza e al cinismo; le competenze formate durante la scuola secondaria non vengono riconosciute oppure derubricate di valore sul posto di lavoro dall'imprenditore; le conoscenze ridotte, in ogni luogo, ad un mero supermercato di informazioni, a tutti accessibili grazie ai media, ma da tutti ridotte ad un archivio imprevedibile ma di cui non si riconoscono i nessi strettissimi con la formazione del carattere e dei talenti di ciascuno. Il cuore della

emergenza educativa che accompagna la globalizzazione è costituito proprio dal riproporsi di un interrogativo cruciale: a che serve l'educazione per entro un mondo globalizzato?" (Margiotta, 2017).

Per cercare di capire e vivere questa temperie non può più bastare, a nostro parere, raccontare e raccontarsi la condizione del neoliberismo capitalista in crisi, di defuturizzazione esistenziale e professionale, di caduta delle ideologie e del disorientamento, di disagio della post-modernità e di relativo edonismo imperante. È urgente, invece, di passare alla messa in campo di apparati teorici e prassici che possano concretizzare il momento della scelta etica, della presa di posizione argomentata, della responsabilità mediata e meditata che, anche se nel nostro caso non può che essere pedagogica, non per questo è meno accreditata a far valere le proprie ragioni su urgenze, al giorno d'oggi, principalmente di natura politica, economica, umanitaria, terroristica ecc. Senza temere, in questo, le insofferenze di chi sistematicamente imputa alla pedagogia l'intromissione in campi e problemi che non sarebbero di sua propria pertinenza<sup>1</sup> – per poi però esser sempre pronti a gettare sul *capro espiatorio* pedagogico e della scuola le colpe dei collassi dei sistemi pensati non umanamente e non formativamente – il pedagogico deve intervenire perché è evidente, per tutti coloro che si occupano di formazione e per chi abbia l'occhio sgombro da pregiudizi di lobby o consorteria, come le radici di tutti questi mali sono soprattutto nella formazione!

Sono nella formazione (scuola) azienda, sono nella formazione competitiva, sono nella formazione dogmatica, sono nella formazione a un determinato modo di intendere proceduralmente le competenze o le capacità, sono nella formazione ai valori, ai comportamenti, alle qualità più disumanizzanti l'uomo e la donna: «ci si aggrappa al *come* fare educazione – scrive Costa (2014) – come fare l'educazione morale, come fare l'educazione estetica e così via. Tutto si enfatizza e si crea un manuale sul *come fare*. Il

<sup>1</sup> Scriveva già Massa (1997): «Poiché tutta la cultura è pedagogizzata, la pedagogia come istanza specifica diventa sospetta e deve essere esorcizzata. Altrimenti il suo potere sarebbe insostenibile [...]. Il pedagogico è dappertutto [...]. Oggi la pedagogia è finita perché tutta la cultura filosofica e scientifica tende a pedagogizzarsi» (p. 90).

come è stimolante, provocatorio ma anche oppiaceo. Blocca e de-responsabilizza, perché fa sì che l'io non sia preoccupato» (p. 95).

Proprio perché rivendichiamo il ruolo centrale che la pedagogia deve assolvere nei processi di umanizzazione, riteniamo necessario essere, in questa sede, radicali. Crediamo che la colpa delle situazioni appena accennate sia soprattutto della pedagogia, della debolezza di quella che doveva essere la sua attenzione criticoriflessiva e che invece ha mostrato di essere inefficace e assuefatta nei confronti delle sovra-strutturazioni, politico-economico in primo luogo, che su di essa hanno agito in maniera feroce e strumentale; della accondiscendenza che essa ha avuto nei confronti delle logiche politiche e imprenditorialistiche che ne hanno contaminato e depotenziato l'impegno progettuale e utopico; della subordinazione incomprensibile che essa ha mostrato nei confronti della logica della *relevance* incarnata nelle soluzioni che le altre scienze dell'educazione hanno saputo meglio di lei, e al suo posto, codificare in algoritmo, strumento, pratica; della mancanza di nerbo che essa ha dimostrato nei confronti della riduzione del discorso dei fini a discorso degli obiettivi, del discorso dell'orientamento a discorso dell'occupabilità, del discorso della collaborazione solidaristica guidata dal riconoscimento dell'universale umano a discorso della cooperazione strategica riferita a risultati di performance, del discorso del sapere a discorso della disciplina, del discorso della valutazione a discorso della misurazione, del discorso della ragione in senso bertiniano a discorso del "pensiero breve", del discorso della storia – passata e futura – a discorso del presente.

La pedagogia ha evidenti colpe dalle quali non può emendarsi ma di cui deve farsi carico e da cui deve ricominciare, accogliendo la propria rinnovata marginalità anche scientifica e teoretica, imponendo l'orgoglio di portare avanti valori inattuali, accettando di non abitare – e di rovesciare dove possibile – i tavoli dei decisori politici e pubblici, ma sapendo che la sua scommessa, ormai, non è più sul breve periodo ma sulla disseminazione di tracce che devono ancora prender forma, accettare di sostenere concetti e prospettive che rinnovino un'ideale di uomo e di formazione che entrerebbe in critica polemica con lo stato attuale delle visioni cor-

porative che ne hanno indebolito il senso pur moltiplicandone le occasioni. Una scelta "disintossicante" che si opponga all'attuale «bulimia della formazione [che] rischia di perdere il cuore della formazione, quella *Bild* o forma o *paideia* o *institutio* che hanno rappresentato i paradigmi dell'educazione. Un'educazione sempre più negletta, asfittica, afona, denutrita, anoressica. Se educazione diceva il latino *edere* o il greco *troféo*, oggi su quale verbo va essa coniugata? Qual è il suo nutrimento? Perché appare tanto denutrita? [...]. La grande enfasi della formazione, invece, ha necessità urgente di definire i suoi spazi semantici e di mantenere le promesse che annuncia» (Mattei, 2008, p. 57).

Il "bene comune" è, in questa dolorosa condizione pedagogica, un ottimo punto di partenza perché assolutamente inattuato e, dunque, una volta che se ne accettino i principi, i valori e l'efficacia in termini di risorsa per dare concretezza a una azione educativa che rispetti il doppio vincolo di autoaffermazione e socializzazione del soggetto in formazione, si può pensare a una sua candidatura a inattuale cornice pedagogica di alta caratura euristica ed etica.

Il ricorso a questa concettualizzazione che diventa immediatamente teleologia, dunque, si poggia su questo primo dato di fatto, essendo stato negato radicalmente da tutte le forme attualizzate di pensiero contemporaneo, è rimasto radicalmente estraneo e non compromesso con alcuna riduzione della contemporaneità e, dunque, già solo per questo potrebbe essere un ottimo punto da cui cercare di ripartire.

In questa direzione il presente contributo intende cercare di costruire una analisi utile a meglio interpretare il significato specifico di cosa sia *bene* e di cosa sia *comune* oggi, convinti che su questa falsariga si possa progettare e prospettare l'alternativa pedagogica auspicata. Tuttavia, *in more* pedagogico, riteniamo che il modo più efficace per argomentare tale costrutto richieda di volgere lo sguardo "al basso" storico della contemporaneità, partire dal cercare di codificare il quotidiano per poi da qui muovere una critica che possa infiltrarsi nelle visibilità, nelle rappresentazioni e nelle consapevolezze critico-pedagogiche. Aspirando, pur senza certezze negli esiti, a una sua operante attivazione.

La nostra idea è che mai nella nostra ecologia occidentale, e oggi con particolare evidenza, la perifrasi "bene comune" abbia avuto cittadinanza sociale e culturale, al massimo retorica e demagogica. Tale condizione non di esilio ma di profonda estraneità del bene comune, a nostro parere, può essere affrontata e sostenuta argomentativamente a partire dalla tematizzazione di quanto è invece al cuore (di quanto è il cuore) della visione del mondo propria, quantomeno, della nostra porzione di pianeta bianca (solo nelle sue esplicite o striscianti aspirazioni xenofobe), maschile (per un elaborato effetto allucinatorio antropologico), ricca (anche se sta facendo di tutto perché questo attributo possa essere usato ancora per molto poco tempo e per occasioni sempre più discriminanti).

Il nostro ragionamento, dunque, intende partire con l'identificare il motore della contemporaneità nel "valore soggettivo", un costrutto questo che ci pare possa ben rappresentare l'antinomia logica del "bene comune".

## 2. *La metafisica del valore e l'esclusività del soggettivo.*

Cominciamo dal valore. Tale concetto è, di fatto, legato *ab origine* all'idea della affermazione di una visione incentrata sul soggetto e, dunque, sulla risoluta affermazione di una relazione che da subito pone la contrapposizione tra esso e qualcosa come una oggettualità disponibile, utilizzabile, adoperabile. Nella sua stessa genesi di problema rilevante filosoficamente, il valore si è andato definendo solo nel momento in cui alla soggettività è stata data la potestà di scelta tra ciò che essa stessa riteneva essere utile in riferimento alle proprie preferenze. In questa logica, che è poi quella stoica in cui si ritrovano ascendenze dirette nella dottrina soggettivistica sul bene del filosofo stagirita, il metro di quanto è valore è il "desiderio" (Aristotele, 2009).

L'effetto, non è difficile comprenderlo, è stata la posizione di un primissimo principio stando al quale si sarebbe resa possibile la pensabilità e legittimità di una tensione (potremmo forse anche dire di una pulsione, di un'ansia performativa) che non difficil-

mente possiamo immaginare essere linearmente orientata verso la rottura di equilibri organizzativi interumani ed ecosistemici. E Heidegger, notoriamente, ha descritto con particolare intensità ed efficacia argomentativa la condizione che, inaugurata dalla metafisica di Platone, segnando il procedere del pensiero occidentale come ampia fenomenologia di un rapporto compromesso con l'essere-ridotto-ad-ente, ha reso di fatto possibile ricondurre l'azione dell'uomo a una relazione di utilizzabilità del mondo (o reso impossibile, se non nell'"abbandono", il recupero di una relazione fondamentale con quello che egli identificava con il più proprio essere dell'uomo).

Nella misura in cui si opti per seguire questa ricostruzione, diviene evidente il persistente e diversificato manifestarsi di una *forma mentis* in cui la crescente potenza del desiderare si è identificata con la crescente affermazione di un nichilismo che avvolge in una visione sempre più oggettivante – in una coltre sempre più difficilmente penetrabile – il potenziale rapporto che l'uomo può intessere con il mondo, definendolo univocamente come "risorsa", come "fondo", come "disponibilità per" il proprio desiderare, fin'anche a toccare i vertici della *dismisura*.

Gli effetti e le dinamiche che ne derivano sono, per Heidegger (1984), evidenti:

il pensare per valore [...] non colpisce l'ente come tale nel suo essere-in-sé, ma pone l'essere completamente in disparte. L'essere, in quanto valore è disponibile ogni qual volta ve ne sia bisogno. Il pensare per valore [...] è uccisione in senso estremo perché è un non lasciar l'essere stesso nel suo sorgere e dischiudersi di fronte all'uomo (p. 241).

Il mondo, la natura, il sapere e, naturalmente, l'uomo, la donna e la vita stessa, in questa prospettiva, si ritroverebbero ad essere misconosciuti per sé e ridotti a disponibilità cui riconoscere valore in riferimento alla contingente forma che assume il procedere storico della metafisica.

E dal punto di vista pratico, quantomeno in diretto riferimento alle questioni dell'educativo, non ci pare che tantomeno i tentativi di ricondurre e riconoscere il valore a partire da pratiche di dialogo sociale fondate cognitivamente e universalmente (il rife-

rimento va ad Habermas (1973) *in primis*) abbiano avuto la forza per reindirizzare la riflessività e la materialità del pensare-fare pedagogia. Probabilmente, questa la nostra opinione, per una doppia debolezza, una generale debolezza teoretica – vincolata alla mancanza di una prospettiva che vada oltre «l'assioma che gli attori sociali non possano mirare ad altro che alla soddisfazione dei loro propri interessi» (Caillé, 2008, p. 47) – e una specifica debolezza pratica – legata alla mancanza di autorevolezza e di coraggio nel perseguire visioni del mondo e implementare azioni pedagogiche che siano inattuali rispetto alla riduzione della formazione a una pratica di produzione di merce in cui, come scriveva già Marx (1978), si presenta l'unità delle due determinazioni del valore d'uso e di scambio prese, oggi, entrambe nel vorticoso circolo dell'alienazione finanziaria – .

### 3. *Il problema primo: andare oltre il proprio interesse.*

Il valore, per quanto fin qui detto, deve allora essere ripensato in riferimento all'appena ricordato problema dell'interesse. Si tratta, dunque, di scegliere una via radicalmente alternativa rispetto alle riduzioni del mondo a qualcosa di utilizzabile. Non l'abbandono di una visione dell'efficace ma, sicuramente, uno spostamento della finalità, per cui si può pesare di operare una scelta che risulti preferibile rispetto ad altro che non sia il solo valore dell'interesse soggettivo. In questa direzione, anche la visione pragmatista deweyana, che vedeva nell'interesse il processo identificativo dell'io con qualche oggetto (oppure idea) in relazione al bisogno del soggetto di "autoesprimersi", non necessariamente entra in contraddizione con una proposta, quella del bene comune, che è critica soprattutto nei confronti della dimensione puramente soggettivista dell'interesse. L'interesse, questo un passaggio fondamentale, non necessariamente deve essere per il "proprio", per il "mio esclusivo". E soprattutto l'interesse non è l'unica motivazione cui si deve ricondurre l'azione di uomini e donne.

È, in tal senso, che Caillé (2008; ma vedi anche 2005), in un passaggio teso a delineare una teoria antiutilitaristica dell'azione,

delinea una rappresentazione "tetragona" delle dimensioni specifiche di ogni atto intenzionale, richiamandosi alla necessità di definire un sistema utile a considerare l'*interesse per sé*, l'*empatia*, l'*obbligo* e la *libertà* stando al quale ogni azione si proporrà come diversamente rispondente a una *combine* di questi macro orientatori dell'azione sociale. In questa visione, il sistema rappresentativo delle azioni sociali si fa, dunque, più complesso e plurale, meno violento potremmo anche dire, in riferimento alla volontà di ridurre – tipicamente utilitarista – ogni intenzione a un calcolo dei vantaggi personali. Diventa invece importante, a livello teorico generale, poter riconoscere come vi siano registri d'azione irriducibili, originari, primari certo tra loro interconnessi, si è detto, ma comunque mai linearmente semplificabili. Resta la complessità, dunque, che, in sé, rende pensabili e, a nostro parere, auspicabili, altre motivazioni e altre forme dell'agire sociale accompagnate, naturalmente, da altre rappresentazioni che «non pregiudica[no] *a priori*, contrariamente agli approcci dell'individualismo o dell'olismo metodologico, il peso rispettivo dell'uno o dell'altro polo» (Caillé, 2008, p. 69).

In queste relazioni, sottolinea Caillé, sé e altro si formano e si forgianno «nello stesso tempo e in modo interdipendente, dapprima nel mondo dell'essere-insieme e dell'intersoggettività degli atti e della presenza» (p. 110). Una condizione fondativa, questa, che non gli permette di rintracciare l'errore, per lui "quasi inevitabile", dal quale prendono il via tanto la già citata *assiomatica dell'interesse* ma, anche, tutti i tentativi di ricondurre ogni azione all'*egocentrismo* e alle *motivazioni dell'io*. Errore che consiste nel non tener conto di come l'azione dell'io si basi contemporaneamente sia su una «rappresentazione che si dà di se stesso, ma anche [su]lla rappresentazione di tutte le altre posizioni di soggetto che strutturano il suo sé: il tu, lo egli, il voi, il noi ecc.» (p. 111).

La soggettività, in questo caso, si distribuisce e si articola, recuperando, verrebbe da dire, spessore, a seconda della sua capacità di mantenere viva l'articolazione "del me, del te, del noi, del voi, dell'egli e del mondo".

A nostro parere è proprio in questa articolazione che può essere ricercata la radice profonda (ontologica potremmo dire) del

comune, così come nell’ampliamento della rete dei riferimenti interdipendenti ritroviamo il senso del desiderio di crescere-con le altre determinazioni dell’alterità, non a scapito di esse, non uniformandosi ad esse. E in questo doppio legame la soggettività ritrova il senso del limite di un desiderare misurato, che aumenta la sua visibilità, e con essa il suo potenziale di riconoscimento, man mano che cresce la rete storica di *reliance* – avrebbero detto Morin (2005) e Bolle De Ball (2005) –.

Qui noi troviamo il senso più ampio e indeterminato (trascendentale, in chiave problematicista) della parola *bene*: il “bene comune”.

#### 4. *Overture pedagogica*

Abbiamo riconosciuto il “comune” essere nel cuore della possibilità di attestarsi in quanto soggetto e, allo stesso modo, il “bene” nella condizione di ampliamento del comune stesso da parte del singolo uomo e della singola donna. Ma questo, in fondo, significa per tornare alla condizione contemporanea della pedagogia, dover riconoscere il bisogno di elaborare un principio orientativo della propria teoria e della propria prassi che si traduca in una intenzionale costruzione, come ha scritto Fofi, di una «socialità cosciente del bene comune [che] non nasce in un qualsiasi momento e, soprattutto, non nasce da sé, senza grandi movimenti culturali e storici a determinarla e sorreggerla» (Fofi, 2009, p. 8).

Se l’azione educativa, come scrive Tramma (2015), non è mai stata così in salute e attiva in ragione del moltiplicarsi delle tecnologie comunicative e di manipolazione dei simboli culturali, tuttavia, sottolinea sempre l’autore, essa è al completo sbando pedagogico. L’odierna società educante realizza la distopia pedagogica di una formazione al valore e al valere individuale, lasciando ai margini il comune e il sentimento del comune se non per ricondurlo alternativamente a questione utile da sollevare e utilizzare pubblicamente per muovere le masse o a riserva da predare e privatizzare segretamente per incrementare il profitto di chi fa impresa sulla vita degli altri.

Il pedagogico deve riconoscere e accettare *in toto* questa condizione e il ruolo che esso stesso ha giocato nel favorirla, adeguandosi all'idea, ad esempio, di una scuola dell'efficacia e dell'efficienza (come denunciato, ad esempio, da Frabboni, 2003; Frabboni & Pinto Minerva, 2016), modificando le rappresentazioni e le immagini dei valori paidetici (come denunciato, ad esempio, da Cambi, 2006), portando a una torsione "indolore" il linguaggio stesso, e con esso il pensiero, della formazione (come denunciato, ad esempio, da Mattei, 2003).

Ora si tratta, a nostro parere, di accettare questa identità "disformica", non in senso passivo ma attivante, ossia di accettare di rompere definitivamente il sodalizio con politiche, culture e rappresentazioni basate su logiche che finiscono per negare il senso dell'essere dell'uomo. E da qui ricominciare a partire da una posizione, felicemente, di minoranza per tornare a *essere* azione politica-ed-educativa (Freire, 2004).

E se anche solo a titolo di suggestione, si reputa opportuno in tal senso indicare alcune percorribilità pedagogiche che il passaggio contemporaneo pare imporre con particolare veemenza. Si palesa l'esigenza, infatti, di una educazione intenzionata a promuovere capacità di interpretare i fenomeni sociali attuali che, tra l'altro, non si discosta dalla simultanea acquisizione di strumenti utili ad autorappresentare e autodiagnosticare lo *status* (e, verrebbe da dire, il *benessere*) del proprio progetto esistenziale. Competenze analitiche e previsionali, dunque, che siano antidoto per i rischi legati agli esiti di una sovraesposizione formativa informale che, spesso, non curandosi dell'interesse dell'uomo, sacrifica il bene comune e il comune benessere a modelli umani improntati al rischioso narcisismo (incarnato nel *self-made man*) o, alternativamente, a un arrendevole filisteismo (in una nuova versione, che a dire il vero sembra in ottima salute, del *Biedermeier*). Ma questo, è evidente, è a nostro parere possibile solo se soggettività e contesto di vita siano in grado di evolvere continuamente verso *forme mentis* in-determinate (*non-determinate* utopicamente e *nel-determinato* storico) di progressiva integrazione io-mondo, ampliando la sfera d'azione di una riflessività che colga soprattutto il lato proteifor-

me ed eticamente impegnato del fare/avere (come anche dell'agire/subire) esperienza.

### Bibliografia

- Aristotele (2009). *Etica Nicomachea*. Milano: Bompiani.
- Bertin G. M. (1984). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bolle De Ball M. (2009). *Éthique de reliance, éthique de la reliance: une vision duelle illustrée par Edgar Morin et Michel Maffesoli*. In "Nouvelle revue de psychosociologie". 2. 8. Eres. Doi: 10.3917/nrp.008.0187.
- Caillé A. (2008). *Critica dell'uomo economico*. Genova: il nuovo melangolo.
- Caillé A. (2005). *Don intérêt et désintéressement*. Paris: La Découverte/MAUSS.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: Utet.
- Costa C. (2014). Uno specifico approccio di filosofia dell'educazione: attivarsi nell'umano. In *Educazione*. 3, 2, pp. 87-108.
- Fofi G. (2009). *La vocazione minoritaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni F. (2003). *Emergenza educazione*. Torino: Utet.
- Frabboni F., & Pinto Minerva F. (2016). *La scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la pedagogia*. Roma: Anicia.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: EGA.
- Habermas J. (1973). *Prassi politica e teoria critica della società*. Roma-Bari: Laterza.
- Heidegger M. (1999). *Concetti fondamentali della metafisica*, Genova: il nuovo melangolo.
- Heidegger M. (1987). *Che cos'è metafisica?*. In id., *Segnavia*, Milano: Adelphi.
- Heidegger M. (1984). *La sentenza di Nietzsche "Dio è morto"*. In id., *Sentieri interrotti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Marx K. (1978). *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*. 2. Firenze: La Nuova Italia.
- Margiotta U. (2017). Generative Education: vent'anni dopo il Rapporto Delors. In *Formazione & Insegnamento*, X, V, 2, doi: 107346/-fei-XV-02-17\_01. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mattei F. (2003), *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*. Roma: Anicia.
- Mattei F. (2008), *Bulimia della formazione. Anoressia dell'educazione*, in *Formazione e lavoro*, III, 1, 2008.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola*. Roma-Bari: Laterza.

- Morin E. (2005). *Il Metodo. 6. Etica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità*. Roma: Carocci.
- UE (2009). *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)*. (2009/C119/02). Bruxelles. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF> (ultimo accesso 15/12/2017).
- UE (2010). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. COM(2010) 2020. Bruxelles. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC2020&from=it> (ultimo accesso 15/12/2017).
- UE (2014). Declaration: The Mind and Body of Europe. In Id. *The Mind and Body of Europe : a new Narrative*, pp. 124-130. Bruxelles. <http://issuu.com/europanostra/docs/the-mind-and-body-of-europe> (ultimo accesso 15/12/2017).
- UE (2015). *New Narrative for Europe site (new)*. [http://ec.europa.eu/culture/policy/new-narrative/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/policy/new-narrative/index_en.htm) (ultimo accesso: 15/12/2017).