

Gli Argonauti

Rivista di Studi
storico-educativi e pedagogici

Anno I, numero 1

luglio 2021



Gli Argonauti

Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

Gli Argonauti è una rivista semestrale pubblicata dall'Università degli Studi di Messina, in formato elettronico *open access, peer-reviewed*, che accoglie contributi su tematiche di interesse storico-educativo e pedagogico.

Le ricerche, gli studi ed i saggi critici che la rivista ospita riguardano prevalentemente la storia della scuola, delle istituzioni e delle pratiche educative nonché lo sviluppo storico della riflessione e della ricerca pedagogica nell'età moderna e contemporanea, con particolare attenzione ai mezzogiorni, alle aree di confine ed a quelle periferiche, anche in ottica comparata.

La rivista, inoltre, accoglie studi interdisciplinari sviluppati *sub specie educationis* che contemplino riflessioni orientate ad indagare i processi culturali e formativi ed il rapporto tra istruzione e sviluppo economico, con particolare attenzione al contesto socio-culturale di riferimento ed alla dimensione locale, come anche contributi dedicati alla storia della letteratura per l'infanzia.

Gli Argonauti si compone di cinque sezioni:

- *sezione monografica*, riservata ad un tema specifico oggetto di approfondimenti a seguito di *call for paper*;
- *studi e ricerche*, sezione che accoglie le proposte liberamente sottoposte dagli studiosi alla redazione;
- *atti* ossia documentazione di seminari, di giornate di studio e di convegni nazionali ed internazionali;
- *sezione Junior*, dedicata ai contributi di dottori di ricerca, di dottorandi, di laureati e di cultori delle tematiche oggetto di interesse della rivista, anche nell'ottica della Public History;
- *notizie, lavori ed interventi* relativi a dibattiti, resoconti, interviste, recensioni, segnalazioni bibliografiche e di eventi che abbiano come focus l'area storico-educativa e pedagogica.

Gli Argonauti è pubblicata con cadenza semestrale, nei mesi di gennaio e di luglio.

La rivista adotta il codice etico delle pubblicazioni elaborato da COPE - *Best Practice Guidelines for Journal Editors*.

Gli Argonauti accetta contributi in italiano, inglese, francese, spagnolo e tedesco.



Editoriale | Editorial

- 9 **Benvenuti su *Argo!***
WELCOME ABOARD ARGO!
Caterina Sindoni

Studi e Ricerche | Studies and Research

- 13 **Classici e giovani lettori**
CLASSICS AND YOUNG READERS
Luciana Bellatalla
Università degli Studi di Ferrara (già)
- 27 **Don Milani: dal diritto all'obiezione al "dovere di non obbedire"**
DON MILANI: FROM THE RIGHT TO OBJECTION TO THE "DUTY NOT TO OBEY"
Carmen Betti
Università degli Studi di Firenze (già)
- 37 **Un progetto di formazione in un luogo di genocidio in Bosnia Erzegovina**
AN EDUCATIONAL PROJECT IN A PLACE OF GENOCIDE IN BOSNIA AND HERZEGOVINA
Luca Bravi
Università degli Studi di Firenze
- 47 **Infanzia, adolescenza e resilienza. Zigzagando fra generi letterari e sfide educative**
CHILDHOOD, ADOLESCENCE AND RESILIENCE: WANDERING THROUGH LITERARY GENRES AND EDUCATIONAL CHALLENGES
Marnie Campagnaro
Università degli Studi di Padova
- 59 **Un'avventura pedagogica dalla Londra vittoriana all'Italia postunitaria: il modello scolastico di Giuseppe Mazzini (1841-1889)**
A PEDAGOGICAL EXPERIENCE FROM VICTORIAN LONDON TO POST-UNITY ITALY: GIUSEPPE MAZZINI'S EDUCATIONAL MODEL (1841-1889)
Michele Finelli
Domus Mazziniana
- 69 **La scuola e il territorio. Memorie degli istituti agrari tra fabbisogni formativi e istanze sociali**
THE AGRICULTURAL SCHOOL AND THE TERRITORY. MEMORIES OF AGRICULTURAL INSTITUTES BETWEEN TRAINING NEEDS AND SOCIAL NEEDS
Rossana Florio
Archivio di Stato di Agrigento - Ministero della Cultura

- 79 **La domanda sull'essenziale di fronte alla pandemia**
THE QUESTION OF WHAT IS ESSENTIAL IN FRONT OF THE PANDEMIC
Furio Pesci
Università degli Studi La Sapienza di Roma
- 93 **Percorsi di alfabetizzazione tra antico regime e società industriale**
PATHS OF LITERACY BETWEEN THE ANCIENT REGIME AND INDUSTRIAL SOCIETY
Maurizio Piseri
Università degli Studi della Valle d'Aosta
- 109 **Augusto Romagnoli: la specificità della disabilità visiva e la nascita della tiflopedagogia**
AUGUSTO ROMAGNOLI: THE SPECIFICITY OF VISUAL IMPAIRMENT AND THE BIRTH OF TYPHLOPEDAGOGY
Stefano Salmeri
Università Kore di Enna
- 119 **Osservazioni sul concetto di degenerazione nell'antropologia di Johann Friedrich Blumenbach**
SOME REMARKS ON THE CONCEPT OF DEGENERATION IN THE WRITINGS OF JOHANN FRIEDRICH BLUMENBACH
Filippo Sani
Università degli Studi di Sassari

La domanda sull'essenziale di fronte alla pandemia

Furio Pesci

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI LA SAPIENZA, ROMA



Double blind peer review

Copyright: © 2021 Furio Pesci.

This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal Homepage

<https://cab.unime.it/journals/index.php/argo/index>

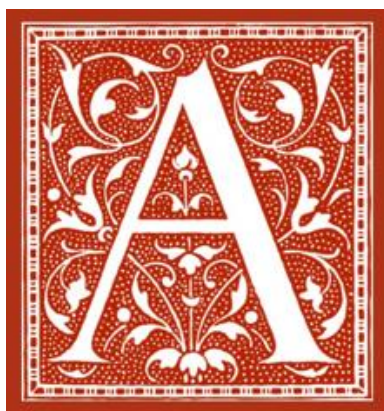
Received: May 20, 2021

Accepted: June 13, 2021

Published: July 31, 2021

Corresponding Author: Furio Pesci, Università degli Studi La Sapienza, Roma, mail: furio.pesci@uniroma1.it

Citation: Furio Pesci (2021), La domanda sull'essenziale di fronte alla pandemia. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 1(1): 73-85.



THE QUESTION OF WHAT IS ESSENTIAL IN FRONT OF THE PANDEMIC

Riassunto | *Abstract*

La situazione pandemica ha messo in primo piano la realtà contingente dell'uomo, la sua fragilità, la realtà della malattia e della morte, la paura del contagio. La domanda su cosa sia essenziale nell'esistenza umana assume, allora, nuove forme, recuperando la tradizione filosofica e sapienziale che antiche culture hanno elaborato e che oggi, nel mondo globalizzato in cui viviamo, non appaiono meno rilevanti di ieri. Il riferimento a studiosi che hanno ripreso in tempi recenti la questione del senso della vita e della felicità può essere utile, del resto, anche sul piano pedagogico e della storia dell'educazione; la descrizione della condizione "liquida" dell'uomo contemporaneo condotta da Z. Bauman, l'analisi esistenziale di V. E. Frankl, la questione del senso della vita nella psicologia positiva di M. E. P. Seligman, e la teoria del desiderio di R. Girard sono brevemente esaminati nella loro rilevanza per la ricerca pedagogica e per la storia dell'educazione contemporanea.

The pandemic situation put in the foreground the contingent condition of man, his fragility, the reality of illness and death, the fear of contagion. The question of what is essential in human existence then takes on new forms, recovering the philosophical and wisdom tradition that ancient cultures have developed and which today, in the globalized world in which we live, seem no less relevant than yesterday. The reference to scholars who have recently taken up the question of the meaning of life and happiness can also be useful in the field of pedagogy and the history of education; the description of the "liquid" condition of contemporary man by Z. Bauman, the existential analysis of V.E. Frankl, the question of the meaning of life in M. E. P. Seligman's positive psychology, and R. Girard's theory of desire are briefly examined in their relevance for contemporary educational research and the history of education.

Parole chiave | *Key words*

Pandemia, vita liquida, significato della vita, desiderio.

Pandemic, liquid life, meaning of life, desire.

Anno I, numero 1, luglio 2021

La domanda sull'essenziale di fronte alla pandemia

Furio Pesci*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI LA SAPIENZA, ROMA

1. Considerazioni sulla situazione pandemica

Le due edizioni della rassegna telematica *Pedagogia dell'essenziale* hanno, come ho già avuto modo di dire in altre occasioni, un valore storico, perché, anche al di là della situazione particolare in cui noi ci troviamo oggi, con il coronavirus e la pandemia che certamente hanno a lungo impedito i contatti ed anche tante attività di carattere convegnistico, un'iniziativa del genere è, a mio avviso, del tutto nuova nel nostro Paese, e credo che sarà un esempio per altre iniziative che abbiamo scoperto, grazie all'intraprendenza dei nostri colleghi di Messina, possibili anche in circostanze "normali"¹.

In fondo, questo modello di lavoro permette effettivamente una facile interazione che annulla le distanze e permette di collaborare tra persone che, altrimenti, dovrebbero fare spostamenti e ulteriori lavori di preparazione, rendendo in questo modo tutto molto più agevole. Credo, quindi, che anche in futuro ne fruiremo nel nostro lavoro sia di ricerca sia di comunicazione dei risultati delle nostre attività. Abbiamo, insomma, scoperto un modo nuovo di lavorare.

Aggiungerei anche due parole sulla scelta dell'argomento, in effetti abbastanza eccentrica rispetto ad altre possibilità che avevamo di riflettere insieme. Questa idea mi è venuta, perché, in fondo, ne abbiamo parlato in un periodo abbastanza buio di questa strana situazione in cui versiamo ancora oggi; qualche pensiero abbastanza pessimistico mi aveva indotto a riflettere sulla parola, "essenziale", presente nel titolo di tutta questa ampia rassegna di studi.

Cos'è *l'essenziale*? Molti di noi hanno riflettuto in questo periodo sulla questione, spinti anche dalla situazione stessa: alcuni (non pochi) hanno avuto amici, conoscenti, colleghi, parenti, che sono rimasti colpiti da questa nuova malattia, o quantomeno dalle conseguenze sociali e pratiche comportate dalla situazione causata dalla pandemia. Tutti quanti siamo rimasti quanto meno "limitati" nelle nostre possibilità di movimento, nelle piccole e nelle grandi cose della vita quotidiana.

* Professore ordinario di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi La Sapienza di Roma.

¹ Mi riferisco alla rassegna di studi pedagogici che l'Università di Messina ha promosso nel 2020 e nel 2021, a cura di Caterina Sindoni e di un comitato organizzativo composto da Dario De Salvo, Simona Gatto, Silvia A. Scandurra, Alessandro Versace. I numerosi interventi della rassegna, condotta a distanza e con migliaia di frequentatori, ha offerto un quadro molto significativo degli studi pedagogici in Italia e delle potenzialità offerte dalle nuove tecnologie in ambito convegnistico e per la condivisione dei risultati della ricerca scientifica.



Io ho, per esempio, due amici anziani, marito e moglie, che si sono ritrovati entrambi ricoverati all'Ospedale Spallanzani di Roma; la moglie è uscita dopo due mesi di ricovero, per fortuna senza nessun ricorso alla terapia intensiva (tuttavia, è rimasta continuamente “positiva” anche molto tempo dopo la scomparsa dei sintomi) e suo marito è rimasto in ospedale ancora più a lungo, vivendo anche l'esperienza della terapia intensiva e della cosiddetta “intubazione”: persone che dall'oggi al domani sono state travolte dal virus. Un altro mio amico, anziano, purtroppo è morto in poco più di due settimane.

Ormai il “peggio” sembra alle spalle, i vaccini sembrano aver riportato sotto controllo la situazione, ma certamente ciò che abbiamo vissuto sollecita tutti a una riflessione su ciò che è “essenziale” e su ciò che non lo è, nella vita di ciascuno di noi. Questo tema, certamente, può essere intriso di retorica, e lo è stato effettivamente per secoli, ma, comunque, a pensarci bene è uno dei temi forti su cui si è articolata tutta una “teoria” dell'educazione, una vera e propria *paideia*, nella convinzione che la questione dell'“essenziale” nella vita, la questione di un ordine di “priorità” nelle scelte esistenziali, è sicuramente uno dei temi forti di tutta la filosofia occidentale.

D'altra parte, pur non avendo una particolare “legittimità” a parlare di questo tema in una sede come la rassegna organizzata dall'Università di Messina, ho, comunque, pensato che fosse utile farlo, in una prospettiva che richiede qualche precisazione preliminare e, per questo motivo, partirei proprio da alcune premesse, epistemologiche e metodologiche, per affrontare l'argomento nel pieno della centralità di alcune questioni che lo caratterizzano sul piano esistenziale.

2. Una premessa di “metodo”

Io sono un docente di storia della pedagogia, ma di formazione pedagogica, non storica; mi sono laureato in filosofia, ormai parecchi anni fa, e la storia della pedagogia che io ho studiato rientrava nell'ambito di un corso di studi che non era propriamente pedagogico, ma filosofico, con un grande maestro, Giacomo Cives, che ha sempre proposto un'idea di pedagogia, e anche di storia della pedagogia, molto legata ad un approccio interdisciplinare, anche in un contesto più ampio di quelle che sono le stesse scienze dell'educazione².

La prospettiva di Cives è influenzata dall'idea deweyana di una “scienza dell'educazione” costituita dall'apporto di molteplici discipline che convergono su un oggetto di studio, su un fine, specifici, più o meno come l'ingegneria e la medicina, nel senso che non si tratta di discipline a sé stanti, ma di “agglomerati” nel senso positivo del termine, di varie discipline diverse³. Per quanto riguarda l'ingegneria si può definire come l'insieme di conoscenze tratte dalla meccanica, dalla fisica nel suo complesso, dalla chimica, ecc. per tutto ciò che riguarda la costruzione e la produzione di strutture. La medicina, dal canto suo, è un insieme di scienze biologiche, genericamente parlando, volte al fine della cura delle malattie.

² G. Cives, *La mediazione pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

³ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951 (ed. or. 1929).



Analogamente, la pedagogia, la scienza, o le scienze (al plurale) dell'educazione, sono un insieme di saperi che hanno come finalità la crescita e la formazione dell'essere umano. In questo quadro assume un rilievo particolare la teoria dell'educazione, la "filosofia" dell'educazione, secondo una dizione che, in fondo, lo stesso Dewey aveva mantenuto valida, nonostante i passi in cui il pensatore statunitense insiste sul valore essenzialmente sperimentale della psicologia, della sociologia e dell'antropologia dell'educazione. Ciononostante, la riflessione deweyana è sempre favorevole a mantenere uno spazio adeguato alla teoria, ed è in questo spazio che si situano anche gli studi storici⁴.

Ovviamente, si potrebbe discutere moltissimo a questo riguardo, ma a me interessa soprattutto dire qual è effettivamente il mio percorso di formazione personale in riferimento ad una storia della pedagogia nel contesto di una pedagogia che ha questo carattere nello stesso tempo teorico e sperimentale, secondo linee che già più di quarant'anni fa aveva indicato Giacomo Cives, parlando di quella che aveva chiamato "mediazione pedagogica": per Cives la pedagogia non è una disciplina a se stante, ma piuttosto una "mediazione" inter- e trans-disciplinare che include, oltre ai saperi scientifici, la filosofia stessa, la letteratura, le arti.

Questa premessa è per me importante anche per spiegare da dove scaturisca questa riflessione di oggi sull' "essenziale" in ambito pedagogico. In questa mediazione tra saperi molteplici, trovano posto le grandi questioni del pensiero filosofico.

La filosofia classica è imperniata, in fondo, sulla questione del senso del mondo e della vita, che emerge in evidenza anche nel libro dedicato da Cives alla "mediazione pedagogica" nel 1973⁵, in cui troviamo capitoli dedicati a temi legati a questa grandissima questione, e soprattutto riferimenti a pensatori dell'irrazionalismo ottocentesco e novecentesco, da Nietzsche a Thomas Mann, da Kierkegaard agli esistenzialisti del secolo scorso, che Cives legge accanto a Dewey, punto di riferimento dell'attivismo pedagogico.

Sappiamo, ovviamente, che vi sono grandi capitoli della storia della cultura novecentesca imperniati su questo dilemma, che alimenta le interpretazioni antropologiche di stampo psicoanalitico; tutte le "psicologie dinamiche" (al plurale: freudiana, adleriana, junghiana, per citare solo le principali in ambito psicoanalitico) sono giocate sulle varie risposte che trovano i fondatori di queste correnti alla questione riguardante quale integrazione, quale armonia, quale significato abbia la vita per l'uomo di fronte alla varietà delle sue tendenze, dei suoi impulsi, pulsioni, desideri.

La questione è non tanto, in effetti, di carattere intellettuale e conoscitivo, quanto piuttosto una questione che riguarda la dimensione affettiva e quella della volontà: cosa volere, cosa desiderare, anche sul piano più concreto e "quotidiano"? Ci siamo ritrovati, in fondo, di fronte a questa domanda nella situazione che abbiamo vissuto qualche mese fa, quando ci è stato detto di restare in casa, di non andare a lavorare, con tutte le conseguenze che abbiamo imparato a conoscere e che, purtroppo, hanno reso molto pesante la vita quotidiana di milioni di persone nel nostro Paese e nel mondo intero.

3. L'essenziale nella società "liquida"

⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Roma, Anicia, 2018 (ed. or. 1916).

⁵ G. Cives, *La mediazione pedagogica*, cit.



Dal punto di vista filosofico, la questione dell'“essenziale” comporta la domanda su cosa porsi all'orizzonte della vita; era stata questa la domanda che mi ero posto sulla scia della suggestione propositami per *Pedagogia dell'essenziale*, seguendo alcuni punti di riferimento utili, a mio avviso, per affrontare la questione nel mondo postmoderno e liquido in cui viviamo, anzitutto a partire da un grande pensatore come Zygmunt Bauman. La sociologia di Bauman riflette sul presente e propone una celebre definizione (varie espressioni coniate da Bauman sono diventate celebri) del nostro tempo, ricorrendo alla metafora della “liquidità” e definendo la società contemporanea come la società “liquida”. La definizione del nostro tempo come il tempo della liquidità, come l'epoca “liquida”, dell'uomo “liquido”, ci può aiutare a comprendere anche ciò che è successo ultimamente⁶.

Bauman è un pensatore molto coerente con il suo passato; le opere più famose, scritte dopo l'esilio volontario dalla Polonia (alla fine degli anni Sessanta, Bauman si trasferì in Israele e, poi, in Inghilterra, perché vittima di una sorta di persecuzione antisemitica che aveva reso la vita difficile agli intellettuali ebrei nella Polonia comunista) restano coerenti, a mio avviso, con il suo marxismo d'origine, e non si deve dimenticare questa coerenza per comprendere pienamente ciò che Bauman intende per “società liquida”.

Bauman in Inghilterra scrive alcuni dei suoi libri più belli e famosi, partendo innanzitutto da una riflessione di carattere sociologico su quello che è la tradizionale rappresentazione della società occidentale in “classi”, constatando la crisi del concetto di classe nelle sociologie di stampo marxista e negli anni Settanta propone una rielaborazione del “socialismo” (“utopia attiva”, come la definisce), a cui dedica un libro importante⁷.

Il maggiore successo di pubblico per i suoi libri viene dal fatto che la constatazione originaria della crisi del concetto sociologico marxista di “classe” implica correlativamente una nuova riflessione su quello che sono i caratteri della società contemporanea nel suo complesso. In questa nuova riflessione Bauman ha mantenuto il metodo dialettico tipico del marxismo, e per questo motivo, a mio avviso, si può parlare di una coerenza tra il “primo” Bauman (che studia e lavora nelle università polacche) e il “secondo” Bauman (dopo l'abbandono della Polonia); in questo secondo periodo Bauman mette in evidenza come la sempre più complessa società contemporanea, con tutto ciò che la caratterizza (in ultimo, la “globalizzazione”, o quello che si suole definire con questa parola - è continuamente da verificare, infatti, quale sia il significato di questa parola, quali siano i fenomeni che la caratterizzano) è fondata sull'indebolimento delle identità, tanto quelle individuali, quanto quelle collettive.

La “liquidità” di cui parla Bauman allude precisamente a questo indebolimento. Cosa intende dire Bauman, quando parla di “liquidità”, di società, di vita, d'amore “liquidi”? Intende dire che noi ci troviamo oggi nella condizione in cui si trovano i materiali liquidi dal punto di vista fisico: i liquidi sono quei materiali che non hanno una forma propria, ma che assumono la forma del recipiente che li contiene, in virtù dei legami labili, deboli, tra le molecole che li compongono⁸.

Questa analogia è indicativa della condizione sociale degli uomini contemporanei, che hanno un'identità personale debole, diversamente da quella che poteva essere

⁶ Z. Bauman, *Modernità liquida*, Bari-Roma, Laterza, (ed. or. 2000).

⁷ Z. Bauman, *Socialism. The Active Utopia*, New York, Holmes & Meier, 1976; Id. *Memorie di classe. Preistoria e sopravvivenza di un concetto*, Torino, Einaudi, 1987 (ed. or. 1982).

⁸ Z. Bauman, *Modernità liquida*, cit.



l'identità dell'operaio di mezzo secolo fa, consapevole della propria coscienza di classe; d'altro canto, e più generale, anche i rapporti con gli altri nostri simili sono legami deboli, poiché su tutto trionfa, anche sul piano politico, una visione individualistica della vita.

Ciò che conta è il progetto esistenziale che ciascun individuo deve formulare e vuole realizzare per dare compimento alla propria vita; tutto è al servizio di questo progetto di vita individuale (e, inevitabilmente, individualistico). Una delle raccolte più rappresentative della produzione di Bauman si intitola, infatti, *La società individualizzata*⁹, in un certo senso un paradosso, un ossimoro: una società non dovrebbe e non potrebbe essere semplicemente una somma di individui, ma questo è effettivamente la società liquida nella lettura che ne dà questo studioso, collocandosi, peraltro, sempre sul piano di un'analisi sociologica e non moralistica della questione, anche se, a mio avviso, non manca mai di esprimere e di far trasparire anche l'infelicità diffusa che ne deriva, e la sua posizione critica sullo *status quo* presente.

Ciò traspare dal modo in cui cita quelli che sono per lui gli antesignani e i "profeti" di questa nuova condizione assunta dalla società occidentale soprattutto a partire dagli anni del *boom* economico nel secondo dopoguerra: Musil, il grande autore del romanzo, peraltro incompiuto e incompletabile, *L'uomo senza qualità*¹⁰, e Sartre, il filosofo di un esistenzialismo nichilistico che contrappone l'essere "in sé" e l'essere "per sé", una contrapposizione in cui si può individuare il progetto ideologico della "liquidità". La realtà, l'essere "in sé", per Sartre non è ciò che risulta oggettivamente; l'"in sé", come lo definisce Sartre, tiene l'individuo legato e immobilizzato - quello che importa è l'essere "per sé", ciò che la vita significa "per me". E questo significato è inevitabilmente in contrapposizione con l'essere "in sé"¹¹.

Sono io che devo impossessarmi della mia stessa esistenza, perché, per usare un'altra espressione enigmatica usata dagli esistenzialisti novecenteschi, "l'esistenza precede l'essenza"¹²; ciò significa che non esiste nulla di oggettivo, nessun "senso" proprio dell'esistenza, non esistono modelli che possano servire nella guida, nell'orientamento della vita; ciascuno è "per sé", un'esistenza che non ha un'essenza, né un senso intrinseco; e ciascuno di noi ha il compito di attribuire questo senso ed essenza alla propria esistenza.

Tutto questo è, per Bauman, al di là di tutta la contraddittoria evoluzione che il pensiero di Sartre stesso subisce in un lungo periodo di attività intellettuale, l'emblema della condizione "liquida". D'altro canto, possiamo ricordare le premesse neoliberalistiche di questa ideologia, con le parole di Margaret Thatcher, secondo la quale non esiste la "società", ma esistono solo "individui", generando una modalità d'intendere la vita individualistica, che invece di rafforzare l'identità del singolo lo rende fondamentalmente debole e fragile, esposto alle strumentalizzazioni dei poteri "forti", sul piano economico e su quello politico.

La globalizzazione stessa, per Bauman, non sembra essere altro che la rappresentazione su scala planetaria della contrapposizione netta tra i "forti" e i "deboli", tra i "padroni" e i "paria", gli eroi da palcoscenico e le vittime nascoste della condizione moderna e postmoderna¹³. La modernità non è soltanto una condizione culturale, ma il

⁹ Z. Bauman, *La società individualizzata*, Bologna, Il Mulino, 2002 (ed. or. 2001).

¹⁰ R. Musil, *L'uomo senza qualità*, Torino, Einaudi, 1956 (ed. or. 1930-1933).

¹¹ J.-P. Sartre, *L'essere e il nulla*, Milano, Il Saggiatore, 1964 (ed. or. 1943).

¹² J.-P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanesimo*, Milano, Mursia, 2001 (ed. or. 1946).

¹³ Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1999 (ed. or. 1998).



tempo in cui la borghesia capitalistica trionfa, come Hobsbawm dimostra¹⁴; e la globalizzazione è il momento del trionfo planetario di questa prospettiva, non facendo altro che dividere l'umanità in due parti distinte e diseguali: quella di coloro che, per usare un'altra celebre metafora di Bauman, possono permettersi di fare i "turisti" nel mondo intero, da un lato, e, dall'altro, quella dei clandestini e dei vagabondi, che non possono viaggiare alla luce del sole, talvolta nemmeno superare i confini del loro "quartiere" (una baraccopoli, un campo-profughi): sono i "glocalizzati", esclusi anche da tutte le forme di comunicazione mediatica¹⁵.

Vi sono poi altri fenomeni che Bauman ha descritto molto bene come conseguenza della liquidità in cui viviamo: il passaggio dall'etica all'estetica, ad esempio. L'etica del lavoro, fino a qualche decennio fa, caratterizzava il sentire comune all'interno di una logica esistenziale in cui il lavoro rappresentava il valore fondamentale. Essere un lavoratore era il "fiore all'occhiello" dell'uomo moderno; l'etica del "fare", pur con tutte le sue contraddizioni intrinseche, comunque dava un senso forte d'identità, di cui hanno beneficiato soprattutto le generazioni che ci hanno preceduto, durante il *boom* economico. Nelle ultime due generazioni, invece, si è spostato l'accento sull'estetica dei consumi.

Come dice bene Bauman, parafrasando Descartes, "io sono" non nella misura in cui penso, e nemmeno nella misura in cui faccio, ma nella misura in cui consumo: "consumo, dunque sono" è il titolo della traduzione italiana di un'altra opera celebre del sociologo polacco¹⁶. Se non consumiamo, se non siamo consumatori, non abbiamo quasi diritto di cittadinanza nel mondo in cui viviamo; e questo è il grande dramma di oggi, che il coronavirus ha esasperato; oggi, molti si trovano nella condizione, nuova per loro, di non poter consumare più, perché semplicemente non hanno più soldi, e questa situazione nella società liquida rischia di diventare veramente esplosiva.

4. La ricerca della felicità e del senso della vita

Bauman può essere un riferimento importante per la ricerca nell'ambito della teoria dell'educazione e anche della storia dell'educazione. Le categorie del suo discorso sulla modernità possono essere applicate anche ad una considerazione della storia dell'educazione. Un altro punto di riferimento per riflettere su quale sia la visione della vita e del mondo che noi abbiamo nella società "liquida", è uno psichiatra significativo nel panorama della psichiatria del Novecento: Viktor E. Frankl.

Frankl ha dedicato molto spazio alla domanda sul senso della vita e, soprattutto, ha fornito, non tanto risposte, ma soprattutto criteri per analizzare il senso della domanda stessa, la *possibilità* di rispondere ad una domanda così "fondamentale". Frankl era di origine ebraica e visse l'esperienza tragica dei *lager* nazisti, in cui fu internato a lungo, per oltre due anni, spostato dall'uno all'altro, come tutta la sua famiglia. Fu, peraltro l'unico superstite tra tutti i suoi parenti: nei *lager* morì anche la moglie, che al momento dell'arresto era alla sua prima gravidanza¹⁷.

¹⁴ E. Hobsbawm, *Le Rivoluzioni Borghesi. 1789-1848*, Roma-Bari, Laterza, Bari, 1991 (ed. or. 1962).

¹⁵ Z. Bauman, *Globalizzazione e glocalizzazione*, Roma, Armando, 2005 (ed. or. 2001).

¹⁶ Z. Bauman, *Consumo, dunque sono*, Roma-Bari, Laterza, 2008 (ed. or. 2007).

¹⁷ V. E. Frankl, *Uno psicologo nei lager*, Milano, Ares, 2012 (ed. or. 1946).



Frankl, dunque, ancora relativamente giovane, vede scomparire letteralmente tutta la sua famiglia e si ritrova solo, all'indomani della liberazione. Questa esperienza per lui è fondamentale anche sul piano scientifico; prima della guerra e dell'avvento del nazismo aveva svolto un'attività professionale di rilievo, come psichiatra a Vienna, seguendo le teorie e le prassi della psicologia individuale di Adler.

In effetti, Frankl era passato da Freud ad Adler in gioventù, ma l'esperienza del *lager* lo convinse della necessità di trovare nuove risposte a quelle che erano state le stesse domande di Adler. Si trovano nella produzione di Adler alcuni libri, raccolte di conferenze divulgative, intitolate significativamente al “senso della vita”¹⁸; la questione del senso della vita si pone in Frankl sullo sfondo di una riflessione che era ben presente nell'ambito dei circoli adleriani, ed anche nel più ampio quadro di riferimento della psicologia dinamica del primo Novecento, attraverso le varie scissioni presenti nella società freudiana originaria, ad opera di studiosi come Jung e, appunto, Adler stesso.

La questione che si pone Frankl dopo il *lager* è questa: se fosse vero ciò che affermano Freud e Adler sull'uomo, vale a dire che l'uomo è spinto, governato nel suo agire dal principio del piacere (secondo Freud) o dalla volontà di controllare, di esercitare un potere sul proprio ambiente (secondo Adler), la vita nei campi di concentramento non avrebbe avuto alcun senso, e sarebbe stato preferibile di gran lunga morire, darsi la morte, piuttosto che continuare a viverla; perché furono, invece, relativamente pochi gli ebrei che si suicidarono (pur avendo la possibilità di farlo in qualsiasi momento della loro prigionia, perché i nazisti, nella loro lucida follia, avevano elettrificato i confini dei *lager* e, quindi, bastava correre al filo spinato per “farla finita” in questo modo, senza aspettare di essere mandati ai forni crematori o nelle docce)?

Frankl si chiede quasi angosciosamente perché gli ebrei rinchiusi in campo di concentramento in grandissima parte non si suicidarono. E la risposta, che orienterà successivamente tutta la sua attività scientifica, è che gli ebrei continuarono a vivere nonostante tutto anche nei *lager* perché avevano un senso forte del valore della loro vita, sapevano dare una risposta forte alla domanda sul senso della loro vita anche in una situazione follemente disumana come il *lager* nazista.

La nuova impostazione di Frankl si basa sull'idea che il vero movente dell'essere umano è il senso dell'esistenza; egli sostiene, in sostanza, che gli internati nei campi di concentramento continuarono a vivere, a voler vivere, perché avevano un senso forte di quello che era la vita, un senso che probabilmente era determinato nella gran parte dei casi da motivazioni di carattere religioso; ma, anche al di là della matrice religiosa del senso della vita, la cosa importante che interessa lo psichiatra Frankl è la forza che scaturisce dalla risposta alla domanda sul senso della propria vita¹⁹.

Questa idea, peraltro, dopo essere stata sviluppata da Frankl nell'arco di oltre quarant'anni di lavoro scientifico e terapeutico, è stata ripresa recentemente anche nell'ambito di un indirizzo della psicologia contemporanea, la psicologia “positiva”, un indirizzo di ricerca fondato da Martin E. P. Seligman più di vent'anni fa, quando questo studioso, già molto noto per i suoi studi sulla depressione e l'ottimismo, fu eletto presidente dell'APA, la grande associazione degli psicologi statunitensi, e promosse un

¹⁸ A. Adler, *Il senso della vita*, Novara, De Agostini, 1990 (ed. or. 1933).

¹⁹ V. E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, Brescia, Morcelliana, 2005 (ed. or. 1946); Id., *Psychotherapy and Existentialism*, New York, Simon & Schuster, 1967;



ricco programma di ricerca che condusse alla costruzione di una psicologia non più soltanto “negativa”, clinica (la psicologia, per intenderci, del *DSM*, il repertorio delle patologie), ma una psicologia, appunto, positiva, attenta alla valorizzazione delle risorse interiori che sono a disposizione anche delle persone che soffrono di problemi o di disturbi mentali, per il superamento di quegli stessi problemi e disturbi e, in generale, per rispondere ad una domanda che, come Seligman ammette, in molti pongono agli psicologi, ma a cui gli psicologi fanno fatica a rispondere: la domanda sulla felicità, sul senso della vita²⁰.

Cos'è la felicità? In cosa consiste, per quali vie la si può raggiungere? Questa è la domanda che si pone anche Seligman, una domanda del tutto analoga a quella sul senso della vita: cosa si deve fare perché una vita possa essere felice, ricca di significato? Queste domande sono inevitabilmente domande “filosofiche”, in un certo senso, domande che rimandano ad un'esigenza di “saggezza” che non viene soddisfatta.

Questa carenza è riconosciuta dallo stesso Seligman, in un libro scritto insieme ad un altro importante psicologo, Christopher Peterson, e dedicato all'analisi, dal punto di vista scientifico, di una quantità sorprendente di testi e documenti riguardanti la felicità, anche attraverso una nuova considerazione delle tradizioni sapienziali di tutto il mondo (anche di quelle orientali).

Questo libro, significativamente intitolato *Character Strengths and Virtues*²¹, uscì una quindicina d'anni fa presso una casa editrice tra le più prestigiose al mondo ed è un tentativo di costruire una rappresentazione adeguata delle “energie” positive presenti nell'uomo e che possono essere sviluppate anche attraverso l'educazione (come l'ottimismo studiato da Seligman²²); il loro sviluppo richiede una saggezza che non si limita al terreno della scienza sperimentale propriamente detta.

La limitazione all'ambito dello “sperimentale” è una limitazione, in fondo, superata già sul piano scientifico, come mostra la stessa opera di Frankl, che scrisse la maggior parte dei suoi libri più significativi tra gli anni Cinquanta e gli anni Ottanta del secolo scorso; lo psichiatra viennese era convinto che una buona psicologia, una buona psicoterapia, passano attraverso l'analisi di domande “filosofiche”, le stesse domande poste frequentemente dall'uomo comune allo specialista.

Potremmo fare anche come pedagogisti una riflessione a questo proposito, a mio avviso, ritornando sulla necessità di considerare la grande domanda sulla felicità accanto all'altra grande domanda sul senso della vita e a concepirle in una dimensione che si può legittimamente definire filosofica; uno degli aspetti più interessanti della *positive psychology* contemporanea, a mio modo di vedere, è l'aver rimesso in circolazione nel lessico della psicologia scientifica la parola “virtù”.

Per Seligman, la virtù (in realtà, ne parla sempre al plurale) è la forza della personalità che consente di affrontare le situazioni in cui l'individuo si trova collocato, con tutte le loro problematicità e difficoltà, e che gli permette di vivere una vita piena di significato (*good life*). Le virtù, in questo senso, sono tante: Seligman e Peterson, nel testo citato (molto ampio: oltre settecento pagine nell'edizione inglese, mai tradotta in italiano) parlano di sei virtù principali, a loro volta articolate in una trentina circa di specifiche forze del carattere

²⁰ M. E. P. Seligman, *La costruzione della felicità*, Milano, Sperling & Kupfer, 2010 (ed. or. 2002)

²¹ C. Peterson, M. E. P. Seligman, *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*, Oxford-New York, Oxford University Press, 2004.

²² M. E. P. Seligman, *Imparare l'ottimismo*, Firenze, Giunti Psychometrics, 2013 (ed. or. 1990).



(*character strenghts*, in inglese), riprendendo esplicitamente il “catalogo” delle sette virtù fondamentali caro alla tradizione occidentale, ma analogo a molte altre sue versioni elaborate in contesti culturali diversi dal nostro.

Basta navigare nel web, oggi, per trovare una varietà di test diagnostici e prognostici costruiti sulla scia di queste ricerche, soprattutto da Peterson e dai suoi collaboratori. Si tratta, ormai, di un indirizzo di ricerca che raccoglie migliaia di studiosi in tutto il mondo; i congressi di psicologia positiva, un movimento scientifico molto strutturato anche sul piano associativo, raccolgono migliaia di studiosi ogni anno.

Un altro punto di riferimento al riguardo della riflessione contemporanea sul rapporto tra pienezza di vita e virtù è Alasdair MacIntyre, filosofo scozzese che, tra gli studiosi di etica contemporanei, è forse quello che maggiormente ha ripreso, anche in una prospettiva storiografica, la questione delle virtù come via verso la felicità e, quindi, a mio avviso, al di là della possibilità di discutere molte delle sue affermazioni (non mi soffermo su questo aspetto - certamente è un pensatore controverso²³), mi sembra un buon esempio del fatto che oggi, da una ventina d’anni a questa parte, esiste un’attenzione rinnovata verso l’idea di “virtù”, un termine e un concetto fondamentali dal punto di vista storico-educativo. L’educazione delle virtù, qualunque cosa abbia significato questa espressione nelle diverse epoche, è stata una parte importante di ogni educazione antica, e per un buon tratto anche della modernità (direi addirittura fino alle soglie del presente) si è fatto ricorso a questa idea come cardine sul quale impostare teorie e pratiche educative.

5. Virtù e *paideia* nella storia e nel mondo globalizzato contemporaneo

D’altro canto, anche in quelle società e culture più influenzate da scienze che avevano messo relativamente tra parentesi questa parola e questa idea, le pratiche educative sono rimaste improntate all’uso di qualche “surrogato” delle virtù, di qualcosa che riempisse il vuoto lasciato dall’omissione o dalla marginalizzazione dell’idea di virtù.

MacIntyre costruisce una storia dell’etica²⁴ che, a mio avviso, potrebbe essere utile in una prospettiva storico-educativa, in cui l’idea di virtù è determinante; anche senza ovviamente, riproporla qui nella sua complessità (si tratta di un pensatore che ha scritto molto ed è stato anche *discusso* molto), ma certamente alcuni momenti fondamentali (l’*epos* omerico, la contestualizzazione nella vita delle polis greche dell’ideale greco di *kalokagathia*, dell’uomo bello d’aspetto e nobile d’animo, la sua successiva contestualizzazione nella riflessione filosofica, specialmente in Platone e in Aristotele, insieme a ciò che consegue sul piano dell’analisi storico-filosofica dalle successive convergenze e divergenze tra queste diverse tradizioni, l’assimilazione romana e quella cristiana), mostrano gli evidenti, molteplici motivi d’interesse pedagogico e storico-educativo presenti in questa ricostruzione, che attraversa l’età moderna e giunge fino a noi.

L’interesse per il tema della virtù è confermato, poi, da prospettive del tutto diverse e autonome rispetto all’opera di MacIntyre stesso; per esempio, già negli anni Trenta un grande studioso della scuola storicistica tedesca, Werner Jaeger, aveva dedicato un

²³ A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, Roma, Armando, 2007 (ed. or. 1981).

²⁴ A. MacIntyre, *A Short History of Ethics*, London-New York, Routledge & Kegan Paul, 1966.



colossale studio al tema della *paideia* greca²⁵; era fuggito dalla Germania nazista e aveva insegnato nelle università statunitensi, dedicando le ultime sue ricerche al legame tra la *paideia* greca e quella cristiana, con un celebre ciclo di conferenze intitolato, appunto, al rapporto tra *Cristianesimo primitivo e paideia greca*²⁶.

Sostanzialmente, Jaeger mostra come i grandi teologi cristiani, da Clemente Alessandrino a Gregorio di Nissa, siano convinti che la fede cristiana sia una vera filosofia e una vera *paideia*, addirittura usando questi due termini come sinonimo di fede. Tutto questo significa, riprendendo MacIntyre, il costituirsi di un paradigma di razionalità pratica costituito dal patrimonio classico e da quello cristiano, che si trasmette al medioevo specialmente attraverso le due grandi scuole di pensiero agostiniana e scolastica (un tema che ancora oggi trova la sua attualità negli studi di P. Hadot²⁷).

La lettura di MacIntyre ha per tesi fondamentale che nel corso della modernità, e in particolare con l'empirismo, questa tradizione di pensiero entra in crisi e viene sostituita da una varietà di progetti moderni (quello illuministico, innanzitutto), sostanzialmente volti a costruire nuove etiche sulla base di una ideologia del progresso che, secondo il filosofo scozzese (peraltro anch'egli di origine marxista – un'origine che non ha mai, a mio avviso, rinnegato²⁸) fallisce, come tutte le costruzioni ideologiche, consentendo alla *paideia* premoderna, di riemergere con le sue tematiche fondamentali che non possono essere eluse. Tra queste grandi questioni "eterne", MacIntyre menziona la fragilità dell'uomo, il dato di fatto che gli uomini sono esseri vulnerabili, in quanto animali, riprendendo Aristotele, contingenti e mortali²⁹.

L'esercizio della ragione nell'ambito della vita pratica parte dal riconoscimento della propria vulnerabilità, della propria finitudine, della propria dipendenza; nessun uomo può vivere da solo, ha bisogno di relazioni, ha bisogno di sostegno, del "bene", di una varietà di beni molteplici, disparati; l'esercizio della razionalità consiste nell'individuare i beni autentici e distinguerli da quelli inautentici, un esercizio che passa, come sappiamo, attraverso la discriminazione, il discernimento di ciò che è bene da ciò che non lo è. Per questo, aristotelicamente parlando, servono anche le strutture politiche, le strutture del bene comune, su cui hanno insistito molto i filosofi anglosassoni legati alla corrente del cosiddetto comunitarismo contemporaneo, nella quale, forse non del tutto a ragione, è stato ricompreso lo stesso MacIntyre³⁰.

L'ultimo tassello di questo percorso può essere René Girard, un altro pensatore controverso, che, secondo me, si inserisce pienamente nel discorso che propongo, perché, pone l'accento su un tema che è presente in tutti gli autori citati fin qui: il desiderio. La felicità, il senso della vita, l'esercizio della ragione nella vita pratica, comunque li si voglia connotare, hanno sempre a che fare con il desiderio.

Naturalmente sono molte le possibili definizioni del desiderio: se è vero che la filologia e l'etimologia non sono tutto, è comunque utile ricordare che la parola

²⁵W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Milano, Bompiani, 2003 (ed. or. 1934).

²⁶W. Jaeger, *Cristianesimo primitivo e paideia greca*, Milano, Bompiani, 2013 (ed. or. 1961).

²⁷P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, 1988 (ed. or. 1981).

²⁸A. MacIntyre, *Marxism. An Interpretation*, London, SCM Press, 1953; Id., *Marxism and Christianity*, London, Duckworth, 1968.

²⁹A. MacIntyre, *Animali razionali dipendenti*, Milano, Vita & Pensiero, 2001 (ed. or. 1999).

³⁰A. MacIntyre, *Selected Papers*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006, 2 voll.



“desiderio” porta in sé quel “rimando” alle stelle, che, in qualche modo, sono l’orizzonte del desiderio umano, l’emblema della continua “ulteriorità” che lo contraddistingue.

Una tradizione di pensiero vorrebbe che la distinzione tra animali e uomini, di ciò che non è esclusivamente “animale” nell’uomo, passi attraverso il desiderio: dove finiscono i bisogni, vale a dire le esigenze di carattere, in genere, naturale, comuni agli esseri umani, ma che non comprendono la specificità dell’uomo, comincia l’ambito sterminato del desiderio. Le culture umane sarebbero rappresentazioni di ciò che è socialmente desiderabile³¹.

Senza entrare, nemmeno nel caso del filosofo francese, nella discussione di queste tesi, mi sembra interessante menzionare soprattutto il primo, celebre, libro di Girard: *Menzogna romantica e verità romanzesca*, dal significativo sottotitolo: *Le mediazioni del desiderio nella letteratura e nella vita*³². Il libro si presenta come una presentazione di cinque grandi romanzieri moderni: Cervantes, Stendhal, Flaubert, Dostoevskij e Proust, che serve a Girard per definire e illustrare la sua teoria.

Questo testo, a mio avviso, può anche essere letto come una storia dell’etica moderna, in cui centrale è la definizione del desiderabile nelle varie epoche storiche in cui si articola la modernità, e che si esprime attraverso i movimenti letterari e culturali a cui appartengono questi romanzieri stessi. Girard ha, peraltro, sviluppato un’analisi sistematica della produzione teatrale e letteraria di Shakespeare³³.

Girard sostiene che nel desiderio si trova una contraddizione intrinseca: diversamente dal bisogno, il desiderio non è mai completamente soddisfatto; è vero che gli stessi bisogni non sono mai soddisfatti una volta per sempre (per fare un esempio banale, quando abbiamo digerito, torniamo ad aver fame), ma il desiderio ha la particolarità di alimentarsi da sé, quanto più è soddisfatto tanto più si rinnova e si intensifica; non bastano letteralmente le “stelle” per colmare il desiderio umano, come mostra il teatro di Shakespeare, in particolare la produzione dell’ultimo Shakespeare (il *Racconto d’inverno*, la *Tempesta*), quelle opere in cui Shakespeare mette in evidenza ciò che è tipico di molte tradizioni sapienziali, la consapevolezza che per superare le contraddizioni del desiderio e, paradossalmente, per compierlo, occorre “non desiderare”, non coltivare (oltre misura) il desiderio.

Potrebbe essere questa anche la lezione da trarre dalla pandemia? Molti si chiedono: ora che il mondo “riapre”, sarà cambiato qualcosa? Dovrà cambiare qualcosa? Oppure tutto tornerà semplicemente come prima? In fondo, il modello del mondo consumistico è stato fortemente messo in discussione dalla situazione che si è creata soprattutto nel 2020, mettendo in evidenza le storture “globali” di un sistema politico ed economico sbilanciato. Sul piano etico e su quello educativo, questa esperienza è ancora da decifrare; forse, i riferimenti riportati in queste pagine potrebbero aiutare a farlo.

Bibliografia

Adler A., *Il senso della vita*, Novara, De Agostini, 1990 (ed. or. 1933).

³¹ R. Girard, *Delle cose nascoste fin dalla fondazione del mondo*, Milano, Adelphi, 1983 (ed. or. 1978).

³² R. Girard, *Menzogna romantica e verità romanzesca*, Milano, Bompiani, 1965 (ed. or. 1961).

³³ R. Girard, *Il teatro dell’invidia*, Milano, Adelphi, 1998 (ed. or. 1990).



- Bauman Z., *Socialism. The Active Utopia*, New York, Holmes & Meier, 1976.
- Bauman Z., *Memorie di classe. Preistoria e sopravvivenza di un concetto*, Torino, Einaudi, 1987 (ed. or. 1982).
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1999 (ed. or. 1998).
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Bari-Roma, Laterza, 2002 (ed. or. 2000).
- Bauman Z., *La società individualizzata*, Bologna, Il Mulino, 2002 (ed. or. 2001).
- Bauman Z., *Globalizzazione e glocalizzazione*, Roma, Armando, 2005 (ed. or. 2001).
- Bauman Z., *Consumo, dunque sono*, Roma-Bari, Laterza, 2008 (ed. or. 2007).
- Cives G., *La mediazione pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951 (ed. or. 1929).
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Roma, Anicia, 2018 (ed. or. 1916).
- Frankl V. E., *Psychotherapy and Existentialism*, New York, Simon & Schuster, 1967.
- Frankl V. E., *Logoterapia e analisi esistenziale*, Brescia, Morcelliana, 2005 (ed. or. 1946).
- Frankl V. E., *Uno psicologo nei lager*, Milano, Ares, 2012 (ed. or. 1946).
- Girard R., *Menzogna romantica e verità romanzesca*, Milano, Bompiani, 1965 (ed. or. 1961).
- Girard R., *Delle cose nascoste fin dalla fondazione del mondo*, Milano, Adelphi, 1983 (ed. or. 1978).
- Girard R., *Il teatro dell'invidia*, Milano, Adelphi, 1998 (ed. or. 1990).
- Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, 1988 (ed. or. 1981).
- Hobsbawm E., *Le Rivoluzioni Borghesi. 1789-1848*, Roma-Bari, Laterza, Bari, 1991 (ed. or. 1962).
- Jaeger W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Milano, Bompiani, 2003 (ed. or. 1934).
- Jaeger W., *Cristianesimo primitivo e paideia greca*, Milano, Bompiani, 2013 (ed. or. 1961).
- MacIntyre A., *Marxism. An Interpretation*, London, SCM Press, 1953.
- MacIntyre A., *A Short History of Ethics*, London-New York, Routledge & Kegan Paul, 1966.
- MacIntyre A., *Marxism and Christianity*, London, Duckworth, 1968.
- MacIntyre A., *Animali razionali dipendenti*, Milano, Vita & Pensiero, 2001 (ed. or. 1999).
- MacIntyre A., *Selected Papers*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006.
- MacIntyre A., *Dopo la virtù*, Roma, Armando, 2007 (ed. or. 1981).
- Musil R., *L'uomo senza qualità*, Torino, Einaudi, 1956 (ed. or. 1930-1933).
- Peterson C., Seligman M. E. P., *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*, Oxford-New York, Oxford University Press, 2004.
- Sartre J.-P., *L'essere e il nulla*, Milano, Il Saggiatore, 1964 (ed. or. 1943).
- Sartre J.-P., *L'esistenzialismo è un umanesimo*, Milano, Mursia, 2001 (ed. or. 1946).
- Seligman M. E. P., *La costruzione della felicità*, Milano, Sperling & Kupfer, 2010 (ed. or. 2002).
- Seligman M. E. P., *Imparare l'ottimismo*, Firenze, Giunti Psychometrics, 2013 (ed. or. 1990).





Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

Rivista semestrale pubblicata dall'Università degli Studi di Messina

Homepage: <https://cab.unime.it/journals/index.php/argo/index>.

Copyright © 2021 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise state.

In copertina: Lido Bettarini, (1927, Sesto Fiorentino - 2019, Cannes) [Italia]
“Vele bianche”, olio su tela, 100x150 cm.



Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche,
pedagogiche e degli studi culturali - UniME
COSPECS
Cognitive Sciences, Psychology, Education and Cultural Studies

