

RICERCHE

# La Bildung qualitativa. Una possibile applicazione fenomenologica all'evento educativo dell'approccio "olistico-ecologico" di Fuchs

Nicoletta Ghigi<sup>(a)</sup>

Ricevuto: 8 luglio 2023; accettato: 22 novembre 2024

**Riassunto** L'obiettivo di questo lavoro è tentare di estendere all'evento educativo l'approccio fenomenologico di Fuchs, basato sulla "mente incarnata" e, dunque, su una concezione olistico-ecologica della relazione tra l'individuo personale e il mondo. Muovendo dalla fenomenologia classica di Husserl, vorremmo dunque applicare tale approccio alla *Bildung* steiniana, per poter valutare in quali modi una *pedagogia fenomenologica olistico-ecologica* sia oggi sperimentabile nei contesti educativi. A tale scopo, oltre alla costituzione di una *Bildung* come *autopoiesi*, ossia ad una "formazione dall'interno" nella intima relazione tra formatore e formando – dove l'attore principale è proprio il formando –, vorremmo proporre lo strumento sperimentale della *Scheda di Osservazione Sospensiva* con la finalità di raccogliere *dati qualitativi* mediante la "presentazione", in senso puramente fenomenologico, di ciascun formando e di poterli utilizzare, insieme al formando medesimo, per lo sviluppo e il *dispiegamento consapevole* del proprio Sé.

PAROLE CHIAVE: Fenomenologia applicata; Bildung; Approccio olistico; Approccio ecologico; Incorporazione

**Abstract** *The qualitative Bildung. A possible phenomenological application of Fuchs' "holistic-ecologic" approach to educational event* – The aim of this paper is to extend Fuchs' phenomenological approach, which is grounded in the concept of the "embodied mind" and an ecological, holistic understanding of the relationship between the individual and the world, to the educational event. Building on Husserl's classical phenomenology, we aim to apply this framework to Stein's *Bildung*, with the goal of exploring how a *holistic-ecological phenomenological pedagogy* might be applied and tested in contemporary educational contexts. In this regard, we seek to establish *Bildung as autopoiesis*, or "self-formation from within", within the intimate relationship between educator and learner, where the primary actor is the learner themselves. To this end, we propose the use of the *Suspensive Observation Notebook* as an experimental tool for collecting qualitative data through the "presentation" of each learner in a strictly phenomenological sense. This will allow both the educator and the learner to use the data for the *conscious development* and *unfolding* of the learner's sense of self.

KEYWORDS: Applied Phenomenology; Bildung; Holistic Approach to Education; Ecologic Approach to Education; Embodiment

<sup>(a)</sup>Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione, Università degli Studi di Perugia, Piazza G. Ermini, 1 - 06123 Perugia (IT)

E-mail: nicoletta.ghigi@unipg.it



## 1 Introduzione

La fenomenologia di Fuchs si fonda su una considerazione olistica della persona, secondo un approccio ecologico che la reputa unità psicofisica incarnata e incorporata nel mondo da lei percepito. Contrario al dualismo cartesiano, tale atteggiamento muove direttamente dall'esperienza di noi stessi, in cui noi «non cogliamo una divisione fra mente e corpo, ma esistiamo in quanto esseri mentali incarnati e animati, cioè in quanto persone» (FUCHS 2021a, p. 16).

Già la *Bildung* fenomenologica di Stein e di Scheler, con la sua antropologia personalista, è di per sé propensa a ritenere che educare in maniera autentica sia qualcosa di completamente diverso dal forgiare o dall'indottrinare a partire da contenuti.<sup>1</sup> Esercitare la *Bildung*, al contrario, equivale a formare ciascuna persona come *unità personale unica* in base alla personalità incarnata che vive le sue esperienze insieme agli altri nel mondo, seguendo bisogni e esigenze assolutamente propri. Allontanandosi da ogni prospettiva che frazioni questa unità, l'approccio fenomenologico propone un'antropologia che mette al centro non la duplicità di mente o cervello, ma la persona nella sua specificità singolare di coscienza, percezione e corpo incarnato.<sup>2</sup>

D'accordo con questa prospettiva, Fuchs ritiene che "avere cura" della persona significhi considerarla nella sua *relazione percettiva-corporeale* con il mondo, dunque nella sua relazione tra il suo corpo, la sua coscienza, la sua mente e il mondo in cui è immerso con la sua corporalità insieme ad altre corporalità.<sup>3</sup> Come chiarisce Fuchs (2021a) «interagiamo con il mondo come esseri incarnati, che coesistono con le cose e le altre persone in uno spazio condiviso» (p. 49).

Accogliere una antropologia incentrata sull'unità personale incorporata nel mondo-della-vita e non piuttosto su un "soggetto" astratto, "frazionato" e esterno al mondo, può certamente produrre una profonda trasformazione anche nel processo educativo. Se seguiamo la proposta di Fuchs di «una concezione ecologica dell'organismo vivente come sistema autopoietico connesso con il suo ambiente» (p. 18) e poniamo alla base del processo educativo questa prospettiva, potremmo immaginare un approccio pedagogico completamente differente. Considerando il formando come *unità incarnata in relazione*, trattando la sua mente come integrata alla sua coscienza, al suo percepire, ai suoi vissuti e, soprattutto, combattendo l'ipotesi di poter ridurre la sua esperienza soggettiva a un insieme di processi neurali, potremmo davvero ipotizzare la realizzazione della *Selbstbildung* steiniana come *autopoiesi*.<sup>4</sup> Potremmo quindi immaginare il passaggio da una formazione intesa come "informazione" o educazione della mente al fine di memorizzare contenuti di apprendimento e basata sul modello lineare stimolo-risposta, verso una

formazione *olistica ecologica*, ossia incentrata sulla presa in carico da parte dell'educatore di ciascuna unità personale fatta di organismo e ambiente (p. 141), incarnata e inseparabile nella sua *Umwelt* e nella *Lebenswelt*.<sup>5</sup> Elemento cruciale per una possibilità applicativa di tale formazione o *autopoiesi* sarà, come chiariremo in seguito, la "osservazione sospensiva" del discente nel suo ambiente e nella sua particolare relazione con ciò che lo circonda. Soltanto una simile prassi educativa fondata sull'esperienza, sul contatto, sulla relazione e, in una sola espressione, sulla husserliana "percezione diretta" *nel e del* mondo-della-vita, potrà infine dar luogo alla traduzione della teoria in prassi, ovvero a quella "ricerca empirica" che Bertolini (2006) chiama *pedagogia fenomenologica* (p. 19).<sup>6</sup>

## 2 La critica all'atteggiamento dualistico/quantitativo

A tale scopo, vorremmo affrontare dapprima la critica all'atteggiamento "quantitativo" dell'epistemologia costruttivista di Crick, Damasio, Eagelman, Metzinger che, secondo Fuchs, ripete l'errore dell'idealismo (FUCHS 2021a, pp. 23-25).<sup>7</sup> Seguendo questa dottrina, la realtà sarebbe una ricostruzione compiuta dal cervello attraverso processi neuronali. A partire dall'età moderna questa convinzione ha portato a credere che il mondo esterno non esiste così come crediamo noi e che tutto sia una nostra illusione, una rappresentazione del nostro cervello. Le stesse idee per il neurocostruttivismo altro non sono che «rappresentazioni neurali» (p. 29). Il nostro cervello crea la realtà che non possiamo vedere: ciò significa che vi sono due realtà: una interna e una esterna. Quella interna è quella creata dalla nostra mente e quella esterna è quella reale che non possiamo vedere. Fuchs critica questa posizione che parte dal presupposto di una realtà esterna che si para contro una mente interiore (Fuchs riprende questa posizione da Varela che parla di una cognizione incarnata e enattiva). La realtà non è esterna e separata, ma è prodotta da un'interazione sensomotoria. Ciò vale sia per il corpo fisico, che non è un costrutto del cervello, sia per il corpo animato, che non è una illusione inverificabile: non vi è separazione tra corpo organico (il mio corpo che io vedo) e corpo soggettivo (il corpo che io sento).

Secondo Fuchs nel percepire noi percepiamo cose reali. Non vi è uno spazio interno in cui si crea la realtà finta, mentre la realtà vera sarebbe fuori fatta di stati di materia e energia. *La percezione è il risultato di un interagire con il mondo*. Ovviamente ciò non significa che con la mia percezione creo il mondo. Piuttosto, nell'atto del percepire, *creo relazioni*. Le cose si offrono<sup>8</sup> e io le vedo in questa offerenza con i limiti del mio percepire. Ma non si tratta di un'illusione. La percezione è il risultato di un co-agire tra me e la cosa: essa

«produce una *coesistenza* tra percipiente e percipito» (p. 45).<sup>9</sup>

Ponendosi in un atteggiamento profondamente critico verso lo stesso tipo di idealismo, Husserl, nella *Crisi delle scienze europee*, aveva già sottolineato come il metodo della matematizzazione della natura, a opera principalmente di Galilei e Cartesio, partisse da un presupposto del tutto sbagliato. Tale presupposto, precisamente, consiste nell'errato approccio percettivo della realtà e dei suoi fenomeni concepiti come del tutto esplicitabili e prevedibili mediante ragione. La peggiore conseguenza di questo processo di *idealizzazione* è una

sovrapposizione del mondo matematicamente sustruito delle idealità all'unico mondo reale, al mondo che si dà realmente nella percezione, al mondo esperito ed esperibile – al mondo-circostante-della-vita. Questa sovrapposizione è stata ereditata dai successori, dai fisici di tutti i secoli successivi (HUSSERL 1987, p. 77-78).

Una simile perpetuazione ha creato una *forma mentis humana* per cui, negli anni, si è ritenuto possibile pensare agli enti naturali come geometrici. Anche l'essere umano è un ente geometrizzabile e ogni sua struttura penetrabile secondo le leggi della geometria. Tuttavia, afferma Husserl, fin tanto che si ha a che fare con corpi immobili, enti corporei che hanno una superficie, una estensione è possibile proporre una loro misurazione e una definizione. La realtà è invece differente quando ci si riferisce a corpi senzienti, ossia a corpi dotati di una intenzione e di una doppia realtà corporale: corpi come realtà semplicemente apparenti in uno spazio (geometrizzabili per via della loro estensione) e di corpi come realtà esprimenti un mondo individuale e personale (non geometrizzabili per via della loro intenzione). La differenza su cui insiste tutto l'approccio fenomenologico tra corpo somatico (*Körper*) e corpo animato (*Leib*)<sup>10</sup> è ciò da cui muove la critica fenomenologica all'atteggiamento quantitativo. Come sottolinea Husserl (1987),

la *difficoltà* sta nel fatto che appunto quei piena materiali che integrano concretamente i momenti spazio-temporali delle forme del mondo corporeo – le “specifiche” qualità di senso – nelle loro gradualità proprie *non* possono venir trattati *direttamente* come le forme stesse. Anche queste qualità, anzi tutto ciò che costituisce la concrezione del mondo sensibilmente intuibile deve valere come una manifestazione del mondo “obiettivo” (pp. 62-63).

L'elemento qualitativo consiste dunque nella relatività dell'atto percettivo, nella peculiarità dell'esperienza che viene compiuta da un corpo animato (*Leib*) incarnato in un mondo “obiettivo” che vale per tutti, ossia di una realtà che sottintende

de ogni nostro giudizio, e che in senso forte *precede* la logica e la stessa facoltà di giudicare. Il mondo qualitativo attraversa in ogni sua parte la soggettività incarnata in un corpo vivo. Per questo ogni scienza che si occupa della soggettività umana, come psicologia, pedagogia, antropologia ecc., deve in primo luogo far riferimento al doppio senso di corporeità che la fenomenologia ci insegna.<sup>11</sup>

In termini pedagogici: non possiamo educare un bambino pensando a una realtà astratta, al bambino “in sé” o alla mente del bambino scardinata dalle sue esperienze, dal suo contesto corporeo.<sup>12</sup> Non possiamo neppure pensare all'evento formativo come l'azione che scomponga e analizzi il suo oggetto (il formando) per, infine, ricostruirlo secondo regole universali, senza ammettere di pensare in maniera impropria, folle, inattuabile.<sup>13</sup> Eppure, la nostra scuola, la scuola europea fino a oggi, per la maggior parte dei casi, non sembra allontanarsi molto dal paradigma quantitativo matematizzante e riduttivo.<sup>14</sup> In alcuni casi, persiste ancora la misurazione del QI. La capacità di apprendimento, se non ancora l'intelligenza, è spesso concepita come risultato di una valutazione numerica.<sup>15</sup> Nonostante tutto, nei contesti educativi, ancora si giudicano i discenti rispetto a uno standard comune, a un obiettivo che sembra dover avere successo solo se è raggiunto da tutti allo stesso modo, con gli stessi mezzi, con gli stessi tempi e secondo un medesimo approccio. Come sostiene Mancini (2017), è ancora viva una educazione del tutto «improntata a ridurre le differenze individuali» (p. 186), che finisce per omologare i formandi secondo un *quantum* disfunzionale persino per la pedagogia stessa.<sup>16</sup>

Ma alla fine dei conti, che cosa stiamo dunque producendo? Quale umanità stiamo realmente formando? Possiamo per caso negare che la docimologia obiettiva, di fatto, resti legata al principio che Husserl tanto ha criticato, proprio perché, come allora, come l'*atteggiamento naturalizzante* del positivismo, pretende di giudicare le capacità di un soggetto e il soggetto stesso, mediante numeri, mediante quantità?

Nella maggior parte dei casi, purtroppo, in ambito educativo, è troppo facile scivolare nella tentazione riduzionistica, ossia nel ridurre i contenuti culturali a discipline determinate e chiuse o una persona a numero, a quantità.<sup>17</sup> Questo obiettivo, come scriveva Foucault (2013), nasconde sempre il medesimo scopo dell'essere umano: quello di voler dominare, controllare e *ordinare* mediante le regole obiettive della conoscenza e del linguaggio quello che gli sfugge, l'imprevedibile, il diverso, il qualitativo (p. 10).<sup>18</sup>

Riteniamo invece che l'atteggiamento olistico e qualitativo oggi sostenuto con grande forza dall'approccio fenomenologico di Fuchs,<sup>19</sup> così come dalla filosofia dell'educazione fondata sul concetto di *human flourishing*,<sup>20</sup> non temendo la qualità e abo-

lendo per sua esigenza costitutiva il presupposto ingenuo dell'atteggiamento naturalizzante, possa proporre un'alternativa a questo secolare approccio e dare inizio a un nuovo concetto di formazione: *formarsi come persone, per formare persone*.

### 3 La persona tra coscienza e cervello

A dirla così, quasi nella forma di slogan, non appare difficile capire che la formazione concerna la persona e che la persona sia il centro del processo educativo *da prima* del processo stesso. Detto altrimenti: l'educatore è persona che deve attendere ad una propria consapevole formazione *prima* di formare. Come afferma Stein (2017), «per poter educare esseri umani *a divenire consapevoli del proprio Sé*, il formatore *stesso* deve essere una *persona consapevole del proprio sé*» (p. 13 – trad. modificata). Qui, però, sorgono le difficoltà: chi è la persona? O, meglio, a che cosa ci riferiamo quando utilizziamo il concetto di persona?

Per nostra natura, formuliamo concetti, idee delle cose. Così ci disponiamo nei confronti del nostro simile con appunto un'*idea preliminare*, come se la persona che ho di fronte potesse essere oggettualizzata e dovesse corrispondere a *questa idea preliminare*. E, tuttavia, come sottolinea Stefanini (1949), la persona non può essere considerata un oggetto o un "contenitore" passivo, pronto a essere riempito dalla mia idea o comunque strutturata dall'esterno (p. 9). Già nell'idea di persona, si ripresenta dunque lo stesso pregiudizio naturalistico che pretende di formulare una teoria della persona e delle leggi causali che ne regolino il comportamento.<sup>21</sup> Tale pregiudizio finisce per annullare esattamente il fulcro della persona, la coscienza, equiparandolo ad un organo (il cervello) che ha determinate caratteristiche biologiche, per cui se l'individuo non risponde a determinate sollecitazioni nel modo adeguato ("normale"), presenta un deficit da correggere o da gestire. Insomma, non volendo, trattiamo la persona come un oggetto da aggiustare secondo un modello funzionale, piuttosto che come un ente dotato di intenzioni e consapevolezza.

Ma che cos'è e dove si trova la coscienza? Di istinto ci verrebbe da dire che è una parte di noi nascosta da qualche parte. Magari proprio nel cranio o nel cervello. La risposta di Fuchs (2021) è però che cercare la coscienza seguendo una idea di essa, è un errore di principio. La coscienza «piuttosto, a suo avviso, è *incarnata*» (p. 99) in una personalità che vive in un determinato contesto. Che cosa significa questo?

Non siamo soltanto fatti di azioni involontarie e di reazioni biochimiche, ma anche di consapevolezza, di desideri personali e di preferenze.<sup>22</sup> Il luogo in cui si sviluppa la coscienza e in cui si verificano le reazioni biochimiche, volontarie e involontarie è il *corpo soggettivo*. Esso è «*l'insieme di tutte le abilità e*

*capacità a nostra disposizione*» (FUCHS 2021a, p. 103). Noi, come detto, siamo *Körper e Leib*. È nostra possibilità *divenire coscienti*, nel vivere questo corpo con un *sapere* di tale vissuto e con il fornire una propria *Weltanschauung*, una propria prospettiva su di sé e sul mondo in un modo assolutamente unico e originario (STEIN 1998, p. 137).

Per queste ragioni, la vita della persona, secondo Fuchs, ha bisogno di uno sguardo olistico. Essa presenta un duplice aspetto: organico e soggettivo. La prospettiva naturalistica si ferma al primo aspetto, parlando in terza persona. La prospettiva personalistica, invece, si basa sul riconoscimento del corpo vissuto e dell'esperienza soggettiva che non può essere ridotta a processi fisiologici di un organismo: parla quindi in prima o in seconda persona (FUCHS 2021, p. 113). L'atteggiamento da utilizzare per risolvere il problema mente/corpo o ente e cervello non può allora sensatamente essere dualistico, ma olistico.

Fuchs ricorda che, già a partire dalla sua introduzione (cfr. VARELA, THOMPSON & ROSCH 1991), la concezione enattiva ha mostrato come la cognizione emerge nell'interazione tra un organismo vivente e il suo ambiente circostante e, di conseguenza, che la mente è radicalmente "incarnata". Questa concezione si contrappone al paradigma computazionale-rappresentazionale, a lungo prevalente nelle scienze cognitive, che concepisce la mente come un sistema di manipolazione formale di simboli che rappresentano il mondo esterno. Secondo Fuchs (2021a), «l'essere vivente e il suo mondo si *co-originano* e rimangono reciprocamente accoppiati» (p. 121). La coscienza in quanto espressione di questa unità di essere vivente e *Umwelt*, diventa dunque il luogo che una vera formazione deve provare a raggiungere, avendo cura tuttavia di abbandonare la pretesa di decodificarla, spazializzarla o, peggio ancora, ridurla ad un'illusione della peggiore metafisica.

### 4 La possibilità di una *Bildung* "olistico-ecologica". La ricerca qualitativa in fenomenologia: *status quaestionis*

La maggior parte dei teorici fenomenologi qualitativi rivendica le proprie radici nella tradizione filosofica della fenomenologia classica. Ma molto spesso si è creata una certa disomogeneità tra i vari approcci fenomenologici, nonché dibattiti e prese di posizione differenti. Seguendo la ricostruzione dei vari modelli qualitativi proposti in fenomenologia, secondo Allan Køster e Anthony Vincent Fernandez (2023),

sia Amedeo Giorgi che Max van Manen hanno messo in discussione i fondamenti filosofici dell'analisi fenomenologica interpretativa (IPA) di Jonathan Smith, uno dei più popolari approcci fenomenologici alla ricerca qualitativa di oggi.

Smith ha difeso i fondamenti filosofici del suo approccio, sostenendo che esso attinge ampiamente dai testi classici della fenomenologia e dell'ermeneutica, tra cui i lavori di Edmund Husserl, Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer. Ma sia Giorgi che van Manen non sono convinti. Giorgi ha riconosciuto che il metodo di Smith ha una certa ispirazione ermeneutica, ma ha sostenuto che Smith fraintende fundamentalmente aspetti chiave del metodo fenomenologico, in particolare per quanto riguarda le nozioni di messa tra parentesi e di riduzione. Van Manen ha seguito una linea di argomentazione simile, suggerendo che Smith non riesce a distinguere il metodo fenomenologico da quello psicologico. In seguito alla critica più recente di van Manen, Dan Zahavi ha messo in discussione i fondamenti filosofici degli approcci di Giorgi e van Manen. Egli ha sostenuto che essi interpretano o (almeno nel caso di Giorgi) applicano in modo errato vari aspetti del metodo fenomenologico, in particolare l'*epoché* o la riduzione. Van Manen ha difeso la propria posizione e James Morley quella di Giorgi. Ma il dibattito continua, con Zahavi che muove un'ulteriore critica all'approccio di van Manen. Questi approcci traggono gran parte della loro legittimità dal loro filone filosofico, che ora è in discussione [...] Il nostro approccio, invece, attinge ai concetti della fenomenologia filosofica, in particolare a quelle che i fenomenologi chiamano strutture "invarianti" o "esistenziali" e a quelle che Heidegger chiama semplicemente "esistenziali" (pp. 149-169).

Dal momento che il nostro punto di vista si avvicina in parte alle strutture invarianti della fenomenologia, pur allontanandosi dalla posizione più teorica dell'analitica dell'esistenza seguita da Køster e Fernandez, per prediligere la possibilità applicativa dell'incorporazione e della interazione diretta dell'individuo con il mondo-della-vita, la possibilità di una formazione di tipo qualitativo-autopoietico sembra del tutto attuabile nonché coerente con la fenomenologia di Fuchs. Rispetto alla posizione analitica, dal nostro punto di vista anche il termine "sospensione" o *epoché* dovrà subire un importante cambiamento, come vedremo chiaramente nell'ambito applicativo della *Bildung* o esercizio di osservazione sospensiva.

## 5 La fenomenologia qualitativa in pedagogia e la questione del metodo

Sulla base di tali strutture invarianti che pertengono alla persona (il suo nucleo, la sua originarietà, la sua corporalità incarnata), a differenza dell'atteggiamento quantitativo fondato su un approccio standard, omologante con un metodo valido e scelto dal docente a priori, la fenomenologia muove dalla co-originarietà specifica di ciascun

umano con il suo mondo e quindi da tutto ciò che non può essere oggettivato o ridotto a quantità. È questo un atteggiamento differente, che la fenomenologia descrive come "qualitativo".<sup>23</sup> Un corpo proprio o, come si diceva sopra, un corpo vivo con la sua coscienza, ossia con la sua relazione tra sé e mondo, è una corporalità unica.<sup>24</sup>

Plessner sosteneva che nell'espressione corporale (verbale, non verbale, meta-verbale, ecc.) emergono tratti dell'unicità di ciascuno. In particolare egli dà ampio spazio all'espressione mimica involontaria emozionale, quella in cui la ragione tace e la capacità espressiva è sdoganata e liberata dai simboli verbali. Se teniamo conto di tale espressività soggettiva, non possiamo pensare che la vera formazione intesa come sviluppo delle potenzialità di ciascuno, possa meramente ridursi a fabbricare contenuti omologati nelle menti, a impartire regole di comportamento, a trasmettere cultura.

È con ogni probabilità un deficit di una certa prassi educativa,<sup>25</sup> l'aver confuso la formazione con una educazione nozionistica che si riduce a inculcare contenuti o ad imporre un determinato metodo di apprendimento, al fine di «plasmare un certo tipo di individui, il tipo di persone che secondo me (e secondo altri) i giovani devono diventare» (GARDNER 2006, p. 15). Tuttavia una autentica formazione non può limitarsi alla trasmissione dei contenuti disciplinari, per quanto essenziale. Né pretendere che tale trasmissione avvenga in ciascuno allo stesso modo, né tantomeno indottrinare o deformare le persone secondo un modello prestabilito.<sup>26</sup> Quello che invece qui, seguendo Edith Stein, vorremmo intendere con formazione autentica, è un procedimento che include in massima parte la *formazione della persona* o, per usare le parole della fenomenologia, l'*autoformazione* della persona umana.<sup>27</sup>

In questo caso, formare non significa educare a essere in un determinato modo, ad apprendere in un determinato modo, a divenire in un determinato modo. Questa non è che «mera parvenza di formazione, una "tinteggiatura esteriore"» (STEIN 2017, p. 69). Al contrario, formarsi equivale ad avere rispetto del proprio nucleo personale: al restare presso di sé, *non-sformandosi* per seguire un modello per quanto ben fatto e di successo.<sup>28</sup> *Formare significa propriamente imparare ad essere se stessi*. Se ci pensiamo bene, oltre al pericoloso mondo virtuale, quello che fa ammalare i nostri giovani è proprio tale carenza del loro percorso educativo: la carenza dell'imparare a essere se stessi. Insegniamo loro a parlare, a scrivere, a comportarsi, a fingere, a imitare sempre seguendo determinati modelli, utilizzando inoltre i più sofisticati metodi. Ma il metodo, anche se non sembra, è un'arma a doppio taglio. Se da un lato, offre un appiglio per imparare ad avere un supporto sicuro (oggettivo) per stare al mondo in maniera efficace, se esso non è accompagnato da una vera formazione *personale, individuale* rischia

di divenire un pericoloso strumento per la formazione della persona.

Ciascun metodo per quanto efficace necessita infatti di una *personalizzazione*, ossia di un adattamento alla personalità o corporalità che ne fa uso. Per questo, seguendo l'insegnamento di Stein, intendiamo di fatto la *formazione autentica* come *autoformazione*, ossia come capacità critica di adattamento personale-individuale all'insegnamento metodico e contenutistico, facendo perno essenzialmente sulla *propria* modalità *unica* di accogliere tale insegnamento. Per tale ragione, non dobbiamo confondere il metodo come "via per il Sé", con il metodo di apprensione di contenuti. Un conto, infatti, è il metodo formativo che mira ad una formazione personale; un altro conto è il metodo di apprendimento, ossia l'acquisire *insieme* un buon metodo di studi. A prescindere dal fatto che entrambi hanno come scopo la consapevolezza di sé e delle proprie possibilità, e che in ognuno dei due casi è necessaria una *personalizzazione*, nel primo caso l'obiettivo è quello di condurre il discente verso il proprio nucleo personale; nel secondo caso, invece, l'obiettivo è quello di trovare insieme al discente la via migliore per l'apprendimento dei contenuti. Scheler (2017) chiama l'apprendimento di contenuti formato in questo senso "sapere di formazione", ossia quel sapere acquisito e digerito che è funzionale alla persona ed è diventato per la persona "vita": non un "abito confezionato su misura", dunque, ma la sua vita e per la sua vita (p. 75).

## 6 Il formatore qualitativo e la "postura delle tre A"

Torniamo allora a chiederci: che cosa vogliamo raggiungere nel processo formativo? Che cosa vogliamo *veramente* ottenere mediante l'educazione?

Muovendo dal "ritorno alle cose" e dal concetto di *presentazione* – ben diverso da quello prefigurativo di rappresentazione o di "immagine"<sup>29</sup> – la fenomenologia propone un approccio educativo *flessibile* che escluda lo statico "farsi un'idea" del formando e non propone a priori né regole né metodi pre-strutturati (GHIGI *et alii*, in corso di stampa). Il punto di partenza è appunto la *presentazione*: ogni persona, ogni formando presenta se stesso nel contesto educativo. Questa sua presentazione è per il formatore un materiale preziosissimo verso il quale dovrà imparare a predisporre.

L'accento si sposta dunque *dall'idea di un metodo efficace* che possa consentire agli alunni di apprendere nel migliore dei modi contenuti e comportamenti, *alla pratica di una via verso il Sé* (μετα-ὁδός, «via per giungere a un determinato scopo» (SCHELER 2017, p. 75) che si percorre *insieme* basandosi sul materiale che ogni formando presenta nei suoi propri atti. Come sosteneva Scheler, infatti, «il suo stesso compimento d'atti» è «l'unico e esclusivo modo di dati della persona» (SCHELER 2013,

p. 753). È la postura, l'atteggiamento e l'agire di un *corpo che si presenta*, le sue «manifestazioni corporee» a consentirci di *intuire* «"i vissuti degli altri" sulla base della percezione delle loro manifestazioni corporee» (HUSSERL 2002, p. 103). Ma questa intuizione è molto sottile e va esercitata. *Intravedere* il Sé del formando per porlo sulla via del divenire-sestesso, richiede attenzione e perseveranza da parte del formatore. Dapprincipio quindi è necessaria una *formazione del formatore*, che non si basi su apriori strutturati o su modelli più o meno perfetti di postura o di comportamento, ma sulla *scelta* del formatore di incarnare un progetto formativo flessibile e non-schematico.

*Predisporre* da parte del formatore, significa allora puntare sulla presentazione del singolo: su una presentazione che colpirà ("affetterà", per seguire il linguaggio husserliano) il formatore, tanto da renderlo diverso. L'incontro con ciascun singolo, come con ciascuna cosa che noi percepiamo, per il fenomenologo è una *modificazione*, ossia un incontro con una specificità assoluta, una essenza che non ha eguali in alcun luogo. L'essenza che noi incontriamo nella relazione formatore-formando è dunque *offerenza unica*, verso cui il formatore deve prepararsi con cura, nel tentativo di lasciarla esprimere più liberamente e spontaneamente possibile e per poter poi consentire un suo autentico (proprio) sviluppo. Per tali ragioni, il "farsi un'idea" preconcepita, statica e definitiva del formando, in fenomenologia non ha senso. L'approccio che qui si vuol far valere è esattamente l'opposto: ciò che si presenta è una "essenza personale", che non è definibile mediante un concetto, un'ipotesi, un'idea "fuori dalla realtà".<sup>30</sup> Al contrario, essa è completamente immersa nella realtà ed in continuo divenire grazie alle imprevedibili e sempre nuove percezioni e esperienze compiute in relazione agli altri in un ambiente. È dunque il concetto di realtà "preconfezionata" o ipotizzata che non può funzionare in questo ambito.<sup>31</sup>

A tale scopo, chiamo "*postura delle tre A*" quella predisposizione fenomenologica del formatore qualitativo. Egli deve predisporre all'*ascolto*, all'*attesa* e alla *accoglienza* di ciò che si presenterà da parte di ciascun formando. L'ascolto, come primo livello e come elemento indiscutibilmente essenziale, prevede un atto complesso a cui si accompagna l'osservazione diretta del formando. Ascoltare l'altro significa così sentire le sue *parole significanti*, espressione di un'essenza che si dice in tutti i modi: negli atti comportamentali intenzionati, nei bisogni, nei silenzi, nelle espressioni volontarie e involontarie, negli eccessi emotivi e, più in generale, nell'espressività corporea.<sup>32</sup>

Essere preparati all'ascolto richiede tuttavia previamente una sospensione del proprio atteggiamento. Il fenomenologo, va precisato, non intende con sospensione una perdita della propria personalità a vantaggio di un'espansione o colonizzazione dell'altro. La sospensione del giudizio

significa semplicemente un “lasciare da parte” il proprio modo di vedere le cose e ascoltare quello che proviene dall’altro. Barreira (2018) parla più precisamente di un “ascolto sospensivo”. Significa pressappoco intuire emozionalmente o sentire la prospettiva dell’altro, pur mantenendo la propria. Non significa invece valutare la prospettiva dell’altro a partire dalla propria o viceversa. L’incontro di ascolto fenomenologico è neutro: sospensivo. Non sono ammessi giudizi che possano bloccare o mutilare le singole prospettive. Il formatore si predispone all’*offerenza* della personalità corporale del formando e all’ascolto di quello che il formando presenta di sé (BARREIRA 2024).

A tale primo elemento, segue l’attesa: il formatore si predispone ad attendere il tempo dell’altro. Più che dettare le condizioni ritmiche, il formatore qualitativo predilige una ritmicità che proviene dall’altro (interessante a riguardo PIKLER 1996). Il tempo del suo vissuto, del suo esperire, del suo assimilare e apprendere contenuti formativi, diviene centrale. Il formando scandisce la propria formazione secondo la ritmicità che proviene dal suo nucleo personale e, senza fretta, ma con decisione, viene seguito dal formatore in tale percorso di apprendimento/riconoscimento.

Infine, dopo l’ascolto e l’attesa il formatore qualitativo si può predisporre ad accogliere quanto ha atteso e ascoltato: la presentazione e l’offerenza di un’essenza individuale divengono il suo preziosissimo materiale di lavoro. Accogliere l’altro, le manifestazioni del suo sé significa ancora una volta accettare radicalmente, senza limiti, l’autenticità dell’altro, le sue significazioni, con tutto ciò che “stona” e che “sembra strano” o diverso.<sup>33</sup>

Compiuto questo cammino che descriverei *fenomenologia della predisposizione*, è ora possibile raggiungere una formazione vera o, ancora meglio, una *autoformazione reale*. Con ciò si intende un processo “autopoietico” in cui il vero protagonista è il formando consapevole, colui che sa di essere una complessità reale e unica e che la sua formazione sarà unica come la via che egli dovrà percorrere. Detto in termini heideggeriani, insegnando a ciascun discente la *cura autentica* (HEIDEGGER 1976, p. 364), ossia l’aver cura del *proprio* progetto, il formatore qualitativo mira a rendere il formando una persona libera che sa ascoltare la “chiamata” della propria coscienza (p. 336)<sup>34</sup> ed è in grado di accogliersi radicalmente in maniera effettiva.

## 7 L’osservazione sospensiva e la sua proposta applicativa (SON)

A nostro avviso, la proposta di una metodicità non statica ma flessibile, che sia cioè adattata sui processi presentativi del singolo individuo, ha un’effettiva possibilità di realizzazione applicativa nell’ambito formativo, mediante una attività che, sulla scia dell’approccio qualitativo delineato me-

dante ascolto e osservazione sospensiva, vorremmo chiamare *scheda di osservazione sospensiva* o SON (*Suspensive Observation Notebook*).<sup>35</sup> Esattamente come la raccolta di “dati qualitativi” effettuata nella psicoterapia fenomenologica attraverso l’intervista terapeutica fenomenologica,<sup>36</sup> vorrei provare a immaginare nell’ambito formativo una medesima raccolta di dati “qualitativi”, non certo con le stesse finalità strettamente terapeutiche, ma ugualmente con l’obiettivo di *aver cura*, intesa come *cura della propria formazione autentica, autopoietica* o, riprendendo ancora Fuchs, *olistico-ecologica* dei formandi.

Comprensibilmente, l’aspetto osservativo è stato oggetto di interesse della pedagogia in tutti i tempi (trovo molto interessanti per la nostra prospettiva POZZO 2008; BRAGA & TOSI 1995). E, tuttavia, il tipo di osservazione a cui vorrei riferirmi ora ha una caratteristica particolare: quella di cercare di *far emergere il significato* (STANGHELLINI & MANCINI 2018, pp. 159) di ciascun discente o, come sosteneva Stein, quello di far emergere il nucleo della personalità da cui si rende possibile il processo di autoformazione e di autoconsapevolezza (STEIN 2001, p. 188). Tale attività consiste nel creare nella realtà scolastica di ogni ordine e grado, da parte del formatore, una scheda di osservazione personale per ciascun formando, ossia una raccolta di elementi relativi alle espressioni corporali, linguistiche, volontarie e non e agli atteggiamenti che lo caratterizzano durante tutto il tempo della formazione; quindi durante i processi di apprendimento dei contenuti e durante le relazioni con gli altri e con l’ambiente circostante. Ogni qual volta lo ritenga opportuno e necessario, il formatore – che potremmo ora definire anche docente ricercatore o “formatore sperimentale”<sup>37</sup> – si appunterà *senza opporre alcun giudizio*, ma secondo la predisposizione di cui abbiamo parlato (la *postura delle tre A*), le espressioni della corporalità (corpo personale/personalità incarnata)<sup>38</sup> di ciascun discente.

La presentazione del singolo avrà dunque un supporto narrativo-descrittivo che consente di ottenere una descrizione aperta e continuata degli atti del singolo stesso. Essa è *sospensiva* in quanto si basa su un’epochè del modo di vedere le cose da parte dell’osservatore e dell’osservando secondo un giudizio intellettuale/oggettivo. Ogni pregiudizio del tipo culturale, personale, caratteriale, psicologico o sociale deve essere bandito. Per quanto evidentemente possa essere difficile fare a meno delle strutture a priori che affollano la nostra mente e che, certamente, sono utili da supporto negli atti di esperienza e nella formazione della personalità, nel momento educativo in cui, come formatori, ci riferiamo ad una persona che “deve essere formata”, non possiamo lasciarci guidare da presupposti che definiscano o giudichino la personalità altrui secondo i nostri canoni.

La fenomenologia come scriveva Husserl, di principio, non considera nulla per valido se non è verificato mediante l'esperienza diretta, mediante la presentazione, l'offerenza "in carne ed ossa" di quanto osservato.<sup>39</sup> Per questo motivo, a maggior ragione nel contesto educativo in cui siamo in relazione con corporalità individuali uniche e non con semplici cose, sono inaccettabili le considerazioni sillogistiche del tipo: poiché questo bambino proviene dalla cultura "X", allora sarà sicuramente una persona di un determinato tipo. Oppure: poiché l'ambiente familiare che lo circonda è strutturato in un certo modo, allora egli sarà conseguentemente simile. Ogni generalizzazione empirica compiuta sulla base di esperienze precedenti del formatore deve essere esclusa da questo progetto. Nella scheda di osservazione sospensiva c'è posto solo per una descrizione "neutra" delle espressioni del formando. L'obiettivo è quello di raccogliere dati qualitativi che sappiano *presentificare la presentazione di una persona*: il profilo del singolo discente nell'evento formativo, nell'apprendimento e nella relazione.

Mediante tale scheda di osservazione si può dunque ottenere una datità qualitativa del nucleo personale. Sarà così più semplice costruire una via, insieme al formando, verso la realizzazione dei suoi obiettivi e, soprattutto, verso lo sviluppo e la realizzazione del suo Sé. Se, ad esempio, nella descrizione, vi è un ricorso di elementi di chiusura o di altalenamento emotivo del formando, il formatore potrà adottare un comportamento conseguente che sia comprensivo e, al contempo, di contenimento. Tenendo fermo il suo doppio obiettivo di attendere la presentazione essenziale e di rispettare ogni sua espressione e, al contempo, di fornire una via per la formazione del Sé, il formatore può raccogliere la serie delle presentazioni descritte nella scheda di osservazione sospensiva come preparazione alla strutturazione della via *da intraprendere insieme*. L'elemento aggiuntivo alla cura autentica di tale preparazione, sarà dunque quello richiesto dall'*Einführung* steiniana, intesa come un'*apertura intenzionale* al mondo dell'altro:<sup>40</sup> "mi rendo conto", *sento* (seppure indirettamente) quanto l'altro sta vivendo (STEIN 1998, 70-71).

Con questo decisivo elemento che gli consente di sintonizzarsi con e nell'ambiente osservato, il formatore ha una possibilità aggiuntiva che consiste nel contenere, sentire, comprendere *senza pretendere di capire* o di conoscere in modo esaustivo il mondo del formando.<sup>41</sup> Mediante tale approccio, egli può dunque aggiungere alla scheda una seconda parte personalmente stilata sulla base del proprio *sentire indiretto*, eventualmente da condividere con il formando, con lo stesso fine di poterlo facilitare nel cammino della propria autoformazione consapevole. Tale elemento di condivisione potrebbe essere immaginato come momento finale alla conclusione di un percorso svolto insieme: per

esempio, un modulo didattico proposto dal formatore, un'esperienza formativa sperimentata in gruppo o individualmente, una giornata dedicata allo sviluppo di tematiche specifiche o altre occasioni formative. Lasciare a questo momento uno spazio particolare della giornata scolastica e, possibilmente, nella modalità "a tu per tu" con il bambino (nel caso di una fascia di età più bassa) o con il ragazzo adolescente, diventa dunque indispensabile. Da questo incontro, dovrebbe infatti emergere uno scambio di punti di vista, olistico e "incorporato", circa la *presentazione* del formando a cominciare dalla sua prospettiva, ossia da *come* ha vissuto una determinata esperienza formativa, per poi giungere a quella del formatore, il quale ha osservato in maniera sospensiva, ma anche *vissuto* personalmente questa esperienza da osservatore attivo empaticamente connesso a quanto osservato e, per questo motivo, in grado di aiutare il formando a incamminarsi sulla via del Sé o *autopoiesi*.

## 8 Conclusioni. Il riconoscimento del formando e la *Selbstbildung* olistico-ecologica

Muovendo dall'approccio olistico-ecologico di Fuchs si è ipotizzata la costituzione di una *Bildung* come *autopoiesi*, ossia come una formazione "formata insieme", ma essenzialmente ad opera del formando. La diretta presentificazione/elaborazione dei dati qualitativi<sup>42</sup> poggia propriamente su una descrizione fenomenologica<sup>43</sup> degli atti di ciascun formando *condivisa con il formando*, al fine di evidenziare quanto più possibile un elemento nucleico (nucleo della personalità incarnata o corporalità) che *motiva e significa* la globalità degli atti compiuti nel determinato contesto ambientale. Ora, grazie a tale osservazione sospensiva il formatore può guidare il formando al *riconoscimento* di tali aspetti del comportamento agito e, dunque, delle proprie motivazioni e dei propri bisogni.

Questa tipologia di osservazione ha previamente richiesto la messa in questione del ruolo del formatore che, in primo luogo, deve essere ripensato come *deciso e consapevole attivatore* dell'intero processo. Egli è colui che avvia il processo di cura ma, come abbiamo detto, *non si sostituisce alla cura del formando*. Il suo sguardo empatico attiva l'*autopoiesi* perché privo di giudizio e colmo di attenzione. Ma è il momento di condivisione e di riconoscimento a mettere in atto effettivamente la *Selbstbildung*.

La *condivisione empatica*<sup>44</sup> degli elementi qualitativi raccolti è il momento fondamentale e va attuato sul piano di un *sentire condiviso* senza alcun ricorso a spiegazioni astratte, a concetti o idee a priori. Si tratta dunque di un percorso in cui il formando "si senta" massimamente vicino a se stesso, al suo relazionarsi agli altri, al suo ambiente, al suo corpo, a ciò che intimamente attiva quei significati e quegli atti; uno sguardo su di sé ecologico/olistico

che gli consenta di riconoscersi nei dati qualitativi ora condivisi (le sue espressioni, i suoi “vissuti”) e non veda in essi, come accade nella condivisione dei dati quantitativi (voti o valutazioni astratte) giudizi standard, veramente inessenziali per il suo personale sviluppo, se non deformanti.

Il *riconoscimento* insieme al formatore dei vissuti agiti e sentiti da parte del formando costituisce il momento principale dello sviluppo del Sé: da qui nasce la possibilità di una *autopoiesi* o, nel senso indicato seguendo Stein, di *Selbstbildung*, intendendo con ciò non soltanto una presa di coscienza da parte del formando dei propri bisogni emersi dall’osservazione, ma anche delle proprie possibilità e, perché no, dei propri talenti.<sup>45</sup> Da un lato, infatti, nella descrizione della scheda il formando “si sente” e “si riconosce” descritto nelle sue scelte e nei suoi atti in relazione a motivazioni che coinvolgono i suoi stati d’animo personali, ma anche gli stati d’animo che sorgono in concomitanza a questi “nella relazione” con altri, rispetto a certi contenuti didattici e in un particolare ambiente. Egli scopre così di vivere in una relazione che lo accomuna agli altri e che il suo comportamento influenza l’ambiente circostante. La consapevolezza di vivere questa realtà, di starci ancorati con i propri comportamenti e con le proprie relazioni, con le conseguenze delle proprie scelte e dei propri atti, conduce il formando ad un primo senso di responsabilità (STEIN 2013, p. 108).

Da un altro lato, invece, la descrizione della scheda aiuta il formando a fare i conti con certe richieste, di cui egli stesso è inconsapevole, ma che forse proprio mediante un’osservazione indiretta emergono con forza. Certamente il formatore deve limitarsi a una descrizione, senza entrare in merito o senza forzare la descrizione mediante interpretazioni esterne. Il formando deve “sostare”, per così dire, nella descrizione e osservarsi attraverso la descrizione stessa. Il tempo del riconoscimento richiede un ritmo tutto suo, che può andare in direzioni differenti. È un processo di “risonanza” in cui il formando percorre empaticamente un “sentire entro se stesso” i suoi stessi atteggiamenti: essi risuonano in lui in modo esterno (visti dal fuori) e in modo interno (sentiti e consapevolizzati dal dentro). Questo passaggio, però, è formativo soprattutto per la presenza del formatore che non è un mero specchio o un “narratore” esterno, ma *partecipa* all’evento condividendo empaticamente i vissuti del formando “dall’interno”, in quanto, come osservatore *incarnato*, ha fatto parte di tale processo ed è *nella* descrizione.<sup>46</sup> Il suo ruolo è dunque di co-partecipazione attiva e vissuta, ma non spetta a lui giudicare o valutare, neppure fungere da saggio maestro che indica la giusta via. L’approccio fenomenologico descrittivo è di condivisione verso una presa di coscienza; e il formatore si predispone ad ascoltare, accogliere e attendere insieme al formando. E, tuttavia, la via da in-

traprendere spetta al formando, condivisa, ma *nelle sue mani* (STEIN 2013, p. 120).

Ciascuno «può e deve “formare” se stesso» (p. 108), ma per far questo, spiega Stein, ha bisogno di divenire un Sé: «qui siamo di fronte al Sé che può e deve essere “formato” dall’io» (p. 115). Spetta dunque al formando prendere su di sé la responsabilità di guardare al suo nucleo personale e dirigerlo verso la propria realizzazione. La libertà di *autoformarsi* è una *specie di creazione*, una formazione in cui l’io diviene persona se e *solo se* si assume la *responsabilità* di mettersi al timone della propria vita.<sup>47</sup>

## Note

<sup>1</sup> «La formazione (*Formung*) dall’esterno in generale deve contare su una formazione (*Formung*) dall’interno, altrimenti c’è *addestramento* oppure deformazione, non formazione (*Bildung*)» (STEIN 2017, p. 55). Costa (2015) sostiene che di contro al “forgiare”, per l’approccio fenomenologico l’educazione «è l’esperienza del far vedere il possibile, per cui *non si tratta di alterare il soggetto, ma di condurlo davanti alle proprie possibilità*» (p. 69).

<sup>2</sup> Merleau-Ponty (2003) vede in questa relazione un “inerrare” all’oggetto da parte del nostro corpo, tanto che «ci confondiamo con questo corpo che ne sa più di noi sul mondo» (p. 318). Interessante a riguardo MARASSI 2015.

<sup>3</sup> Questo il senso di unità antidualistica (il “centro”) di “corporalità” come personalità incarnata illustrata da Plessner (2019, p. 315).

<sup>4</sup> Favorire il processo di *autopoiesi*, come vedremo, seguendo il modello proposto da Fuchs, nel nostro ambito consisterebbe nel contribuire, da parte del docente, allo sviluppo del naturale processo di crescita e integrazione di ogni formando rispetto al suo nucleo personale che egli chiama «il proprio centro» (FUCHS 2021a, p. 123). Edith Stein sostiene che proprio questo nucleo sia la possibilità per tale sviluppo. E, tuttavia, fin da ora vogliamo precisare che il fatto che la vera *Bildung* sia il frutto di una formazione “dal dentro”, non significhi *ipso facto* che vi sia una distinzione tra dentro e fuori. Ciò ripeterebbe il dualismo. Qui invece si vuol mostrare che la parte centrale, quella che Stein chiama *nucleo della personalità*, non è il cervello o un luogo che crea la realtà esterna e che riproietta dentro di sé il mondo con caratteri propri. Esso è piuttosto ciò che rende l’individuo singolo in sé e diverso nella sua unicità. È il fulcro ontologico dell’umano, quello che gli consente di entrare nella relazione con se stesso e con gli altri, attraverso il percepire nel mondo, ma secondo modalità assolutamente individuali. Spiega Fuchs: la vita interiore di un essere umano non è «al di là del mondo», «ma è sempre incarnata e connessa all’ambiente, essendo presente ed efficace al suo interno» (p. 126).

<sup>5</sup> Riguardo a questo tema ambientale e all’educazione olistica della prima infanzia mediante la fenomenologia sperimentale, ho trovato molto interessanti le riflessioni di Stenger, che ho potuto ascoltare al *VI Simposio internazionale sulla ricerca fenomenologica in ambito educativo* (Berlino 2022). Ora, poiché gli atti di tale Simposio al momento sono ancora in corso di stampa, rimando a STENGER 2021.

<sup>6</sup> Nella pedagogia fenomenologica di Bertolini, ricorda Iori, c’è un aspetto fondamentale: «la perenne circola-

rità tra il momento dell'intervento operativo e attivo sulla realtà educativa e il momento della riflessione teorica [...]. Poiché questa circolarità produce una crescita ed un arricchimento reciproco tra i due momenti, Bertolini parla di «rapporto a spirale» tra educazione e pedagogia [...]» (IORI 2016, p. 24).

<sup>7</sup> *Idealistica* è la posizione di chi si crede che la persona sia una *monade* che riceve *rappresentazioni* dal mondo senza però mai vedere il mondo (cfr. *ivi*, p. 26 e segg.). Già Husserl, come ricorderemo più avanti, si opponeva all'idealismo soggettivista e alla sua idea di non poter conoscere le cose in sé.

<sup>8</sup> Del resto lo stesso Husserl ribadiva, contro Kant, che le cose *si offrono* nella loro essenza. Non creiamo la realtà per conoscerla, ma la realtà è esattamente quello che viviamo e esperiamo nel momento in cui la stiamo percependo: la realtà siamo anche noi nel correlarci a tutto ciò che ci circonda che è reale appunto in quanto correlato. «È dunque un errore di principio credere che la percezione [...] non raggiunga la cosa stessa» (HUSSERL 2002, p. 103).

<sup>9</sup> Anche per quanto riguarda la realtà del colore che tanto ha affaticato le riflessioni contemporanee filosofiche e neuroscientifiche per le quali il colore altro non è che un'invenzione del cervello, mentre fuori di noi esistono soltanto radiazioni elettromagnetiche, Fuchs (2021a) sostiene che «le qualità sensoriali si producono nella relazione di un essere vivente con il suo ambiente» (p. 49). Per tali ragioni, «il colore non è né una caratteristica oggettiva del mondo materiale ("realismo ingenuo"), né un semplice prodotto di un mondo interiore (neurocostruttivismo)» (p. 48). Piuttosto esso è «espressione di una *complementarietà* tra gli esseri viventi e il loro ambiente» (*ibidem*).

<sup>10</sup> Scrive Husserl (1987): «così da un punto di vista percettivo, il corpo (*Körper*) e il corpo proprio (*Leib*) sono essenzialmente diversi; il corpo proprio è l'unico corpo percettivo, è il mio corpo» (p. 137).

<sup>11</sup> Dalla distinzione husserliana di *Körper* e *Leib*, in *Struttura del comportamento* e in *Fenomenologia della percezione*, Merleau-Ponty si spinge ancora oltre parlando di corpo-proprio o corpo-vivente, e chiarendo contro Cartesio che tale corpo non può definirsi né spirito né corpocosa, né puro spirito né pura natura. Il corpo sono io, la mia coscienza è attraverso e con il mio corpo, «nel mondo»: «essere corpo, scrive, significa essere legato ad un certo mondo, e il nostro corpo non è originariamente nello spazio, ma inerisce allo spazio» (MERLEAU-PONTY 2013, p. 212). Non più al centro dunque un primato della sola coscienza intenzionale, precisa Meyer-Drawe, ma «la filosofia dell'esperienza proprio-corporea» (MEYER-DRAWE 2016, p. 40 – trad. it. mia).

<sup>12</sup> Questa l'estrema conseguenza di un atteggiamento neurocostruttivista sopra descritto da cui si potrebbe affermare che possediamo un corpo, laddove, seguendo l'insegnamento di Merleau-Ponty noi *siamo* corpo.

<sup>13</sup> È l'errore, sottolinea Scheler, di una formazione che, avendo in mente il bambino ideale, la concepisce come la realizzazione di «un'opera d'arte» (SCHELER 2017, p. 70).

<sup>14</sup> Le istituzioni educative oggi possiedono un riferimento importante ne *Le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente* indicate dal Consiglio europeo del 22 maggio 2018 e, più nello specifico per quanto ci riguarda, nella «*competenza personale*» di sviluppare la «capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera»

(<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9009-2018-INIT/it/pdf>). E, tuttavia, non in tutti i casi i docenti riescono a condurre i discenti a possedere una simile abilità e ad attivare le cosiddette *soft-skills* (*ibidem*). Come sostiene Cheli (2001), «l'educazione dovrebbe essere il processo attraverso il quale il potenziale di ogni individuo – le sue inclinazioni e i suoi talenti – viene riconosciuto e aiutato a germogliare, a venire fuori: "educazione" deriva infatti dal latino *ex-ducere* che significa letteralmente "portare fuori". Purtroppo quello che si fa a scuola in molti casi non è portare fuori i talenti della persona, ma piuttosto portare dentro i valori e gli schemi mentali e comportamentali della cultura di riferimento, quindi non è un *ex-ducere* ma piuttosto un *in-ducere*, cioè indottrinare, inculturare» (p. 108).

<sup>15</sup> Il metodo dell'analisi e della valutazione quantitativa era già stato combattuto da Fischer, tra i primi studiosi ad applicare la fenomenologia descrittivo-qualitativa all'evento educativo, come ricorda opportunamente Breil (2019): «la pedagogia descrittiva richiesta da Fischer va certamente intesa come base per la scienza dell'educazione. Il suo obiettivo principale è una descrizione molto dettagliata della materia in relazione al soggetto che la percepisce e al modo in cui viene impartita. Solo su questa base è possibile una valutazione adeguata dei processi educativi» (p. 186 – trad. it. mia).

<sup>16</sup> Osserva a riguardo Mancini (2017): «la tendenza pedagogica a classificare, a tassonomizzare, a matematizzare ed a standardizzare comporta la ricerca di leggi e dati universali afferenti al comportamento e all'educabilità umana, e questo si delinea nella percezione di una pedagogia come scienza costantemente affannata. La continua ricerca di dati di fatto, del tutto indifferente allo spirito soggettivo della conoscenza, logora la scienza stessa e rende il risultato privo di teoresi educativa. Se l'educazione è pur sempre possibile accreditarla come "fatto" di spenceriana memoria, questa esasperazione metrica, a noi pare essere una mancanza di consapevolezza di ciò che è il fatto, frainteso troppo spesso con l'atto. E proprio tale impostazione genera quello che a oggi sembra essere il male maggiore della pedagogia, e cioè la distanza tra la teoria e la prassi, appunto tra atto e fatto» (p. 185).

<sup>17</sup> Interessante la critica al «sistema scolastico tradizionale, basato su un approccio riduzionistico che ha portato alla suddivisione del sapere nelle discipline e sulla suddivisione degli allievi per classi» e la conseguente proposta sperimentale di corsi creati in base agli interessi dei discenti, piuttosto che classi *preformate* (GADOTTI, FAITINI & VENUTI 2020, p. 98-99). Allo stesso modo, sembra innovativa la proposta sperimentale di alcune scuole oggi in Italia che hanno sostituito la valutazione numerica con una «valutazione dialogica» che prevede una lettera indirizzata direttamente all'alunno, nella quale viene valutato il suo intero percorso, non solo il raggiungimento dell'obiettivo. Si tratta, dunque, di una comunicazione diretta con l'allievo, in cui si privilegia l'elemento descrittivo del percorso compiuto e degli obiettivi raggiunti, piuttosto che la sua traduzione in numero (cfr. URL: <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=159929>).

<sup>18</sup> Foucault parla a riguardo di *quadrillage* ossia di una *griglia*, di un «reticolo segreto» costruito dal linguaggio.

<sup>19</sup> Oggi molti filosofi, pedagogisti, psichiatri abbracciano con successo la linea qualitativa nei vari processi di *cura* della persona. Si pensi a Brinkmann, Zahavi, Magnus Englander, Stanghellini (solo per citare alcuni au-

tori di nazionalità differenti).

<sup>20</sup> Secondo questo punto di vista sostanzialmente *qualitativo e olistico*, «quando si perde di vista l'obiettivo generale, vale a dire, il benessere umano (*human flourishing*), l'educazione rischia di perdere il proprio senso, perché non ci si chiede più se ciò che avviene nelle scuole contribuisca effettivamente, in ultima analisi, alla possibilità delle persone di vivere una vita degna e felice» (SCHINKEL 2023, p. 144 – trad. it. mia).

<sup>21</sup> Sottostà a questo pregiudizio anche l'etica formale kantiana, spiega Scheler, la quale tratta la persona come un ente astratto (una *x*) di ragione, cioè «come l'indifferente soggetto logico di un'attività razionale che obbedisce, cioè, alle leggi ideali indicate» (SCHELER 2013, p. 721).

<sup>22</sup> La preferenza *o*, come dice Scheler, l'«atto del preferire», caratterizza l'individuo particolare in modo inequivocabile e originario (SCHELER 2013, p. 191).

<sup>23</sup> In questo senso, scrive Kraus «la fenomenologia si pone quindi come una metascienza», ossia come una scienza che va oltre il riduzionismo oggettivante della psicologia. La realtà umana non è soltanto quella studiata dalla scienza con leggi e misure, dedotta dalle sue analisi oggettive, come se l'essere umano con la sua prospettiva soggettiva non vi appartenesse. Piuttosto, «invece di cercare di ricondurre le ipotesi psicologiche a un valido ordine razionale, la fenomenologia studia il *come* delle nostre comprensioni, percezioni, giudizi, azioni ecc.; più precisamente, quello che la interessa sono le diverse possibilità di entrare in relazione con una stessa «cosa» in prospettive diverse» (KRAUS 2015, p. 50 – corsivi e traduzione miei).

<sup>24</sup> Differenziando il corpo dalla corporalità come quella «relativa alla persona», Plessner afferma che quest'ultima sia una «realtà vivente» ed è soltanto *propria* della persona (PLESSNER 2019, pp. 59-60).

<sup>25</sup> Secondo il pensiero heideggeriano, tale prassi educativa nasce da una dimenticanza dell'essere e dal trionfo del pensiero calcolante che ha macchinalmente strutturato l'educazione secondo logiche economiche funzionali a ideologie o a regimi, piuttosto che a sviluppare l'atto di pensiero e a tendere a una «educazione progettante» (CAPUTO 2019, p. 20). Si veda a riguardo, anche BORRELLI 2013.

<sup>26</sup> Questo modello educativo è fondato, secondo Costa (2015), su una «relazione educativa difettiva» tra educatore ed educando (p. 71).

<sup>27</sup> STEIN 2017, p. 66: «ogni formazione – scrive Stein – è *autoformazione*». Abbiamo cercato di intendere questo concetto di autoformazione ponendolo in analogia con quello di *autopoiesi* di Fuchs. Riprendendolo da Varela ma adattandolo alla sua considerazione personalistica dell'essere umano, egli afferma che un sistema autopietico è un sistema che «in virtù della sua chiusura e dell'autonomia su e contro l'ambiente, equivale a un individuo organismico o *sé*» (FUCHS 2021a, p. 118). La chiusura a cui Fuchs si riferisce è la spazialità occupata dal suo corpo soggettivo, quella che Heidegger chiama «*spazialità esistenziale*» (HEIDEGGER 1976, p. 80). Nessuno può occuparla al suo posto e, soprattutto, nessuno può sostituirsi al suo processo di sviluppo autentico, ovvero allo sviluppo relativo al centro che tale individuo porta con sé.

<sup>28</sup> Un conto è infatti tras-formarsi, come spiegheremo nelle pagine che seguono, evolvendosi verso un dispiegamento e una acquisizione del proprio Sé; un altro

conto è s-formarsi, ossia allontanarsi dalla possibilità di tale sviluppo.

<sup>29</sup> La cosa non è una immagine o un segno, «ma qualcosa di dato alla coscienza, nella sua *presenza in carne ed ossa*» (HUSSLER 2002, p. 103).

<sup>30</sup> Sempre in relazione all'essere nella realtà da parte del corpo come essenza personale, trovo interessante la posizione sostenuta da Fuchs di una sorta di circolarità interattivo-intenzionale tra corpo-corporalità e ambiente che egli descrive come «teleologia della proprio-corporalità» (FUCHS 2000, p. 145 e segg.).

<sup>31</sup> Fuchs a riguardo introduce il concetto di «realismo interattivo», ossia di un realismo che non suppone la realtà come fosse qualcosa di indipendente da chi vive, ma che al contrario dipende strettamente dalla realtà che la persona vive insieme agli altri. Il suo «realismo del mondo-della-vita» tiene dunque conto del vissuto personale, del percepire del singolo e non accetta «il prender per vero» proprio dell'oggettivazione concettuale e delle sue ipotesi, ma quello vissuto della percezione umana. «Per noi, scrive, la realtà fondamentale non è il mondo delle quantità misurabili e delle particelle astratte delle scienze speciali, e in particolare della fisica, ma la realtà comune del mondo-della-vita costituito dall'intersoggettività implicita. Qui, il «prender per vero» della percezione umana si basa non solo sull'affidabilità del nostro contatto sensomotorio con l'ambiente, ma anche su un quadro di riferimento collettivo in cui è inserita ogni percezione individuale. Pertanto, al posto di un realismo ingenuo della realtà del fisicalismo, apparentemente indipendente dalla mente, io sostengo piuttosto un realismo del *mondo-della-vita*» (FUCHS 2021b, p. 159 – trad. it. mia).

<sup>32</sup> Oltre alla posizione già citata di Plessner riguardo all'attenzione delle espressioni corporee dell'altro, è sicuramente illuminante per il nostro lavoro l'approccio di Binswanger. Nel caso, per esempio, dell'evento di cura di un paziente che, durante la notte, racconta di essere disturbato da degli auditori, Binswanger si dispone ad un ascolto puro, senza commenti. Rispetto al modo di procedere di uno psicopatologo tradizionale, spiega lo psichiatra, il fenomenologo «si sforza incessantemente di attualizzare ciò che il paziente gli comunica, di riferirsi alle sue parole, al significato cui allude, all'«oggetto», alla «cosa», all'*Erlebnis* di per se stesso, come immediatamente gli si rivela. In altre parole cerca di penetrare, di rivivere il significato delle parole, invece di trarre da esse concetti e giudizi» (BINSWANGER 2007, p. 29). La dialettica tra ascolto del significato vissuto come ascolto significativo di contro ad un ascolto di suoni corrispondenti a una significazione universale non-vissuta, ripropone nuovamente la differenza tra qualitativo-vissuto-personale e quantitativo-astratto-generale. Il primo tipo di ascolto è quello a cui vorremmo giungere nella relazione pedagogica formatore/formando. L'ascolto *attualizzato* a cui si riferisce Binswanger, in quanto «qualitativo» è ascolto di un significato inaudito, per cui il giudizio risulta inefficace, vuoto, inutile.

<sup>33</sup> L'accettazione *radicale* è quella in cui scopriamo, come sostiene Solomon, che «la differenza è ciò che unisce ciascuno di noi, ed è il senso della nostra identità». Accogliere *radicalmente* significa pertanto *lasciare libero l'altro di essere se stesso e di crearsi in una relazione autentica* (SALOMON 2012, p. 215 – trad. it. mia).

<sup>34</sup> È quella libertà che Mortari chiama «*volere il bene*»

dell'altro" (MORTARI 2006, p. 50).

<sup>35</sup> Immaginiamo questa funzione applicativa all'età scolare.

<sup>36</sup> Stanghellini definisce l'intervista terapeutica come «l'esplorazione di un mondo alla ricerca del suo significato». Attraverso 5 livelli, l'obiettivo è quello di raggiungere una "inter-visione", ossia uno scambio di prospettive in uno spazio interpersonale. Non vi è un partner che detiene la verità o il significato in sé, ma il significato nasce dall'incontro delle differenti prospettive e dall'incontro delle personalità in relazione (STANGHELLINI & MANCINI 2018, pp. 159 e 171). Questo, in ambito formativo, vorrebbe essere il risultato della relazione formando/formatore e della descrizione "qualitativa" emersa dal SON.

<sup>37</sup> Con questa espressione intendo la necessità per il formatore di un'integrazione tra pratica educativa e ricerca, esattamente come sostiene Bondioli (2004): «l'azione, la pratica educativa, senza ricerca, è cieca. La ricerca che non prende le mosse dall'azione educativa e i cui risultati non informano tale pratica è sterile» (p. 131).

<sup>38</sup> Insegnare al formando "a liberare il suo corpo", a lasciarlo essere senza temerlo, non significa spingerlo a un comportamento irrispettoso, privo di leggi. Al contrario, significa mostrargli (fagli sentire da dentro di sé) come la sua personalità si esprima nel corpo, come, cioè, la sua personalità è corpo. Tante difficoltà e tante sofferenze provengono, come sappiamo, proprio da una errata relazione con il corpo, figlia del dualismo di cui abbiamo parlato inizialmente. Per questa ragione, se davvero vogliamo formare autenticamente le nuove generazioni e la nostra umanità evidentemente in pericolo, dobbiamo ricominciare proprio dal riconoscimento di questa relazione del corpo-personalità con il mondo, con la realtà che, come sostiene Fuchs, è mondo tutta insieme, mondo, cioè, della vita. L'incorporazione può così divenire il fulcro della formazione e, nuovamente, «l'occasione per un nuovo umanesimo» (FUCHS 2023, p. 54-56 – trad. it. mia).

<sup>39</sup> In *Idee I*, Husserl chiarisce che il principio fondamentale è che «ogni visione originariamente offerente è una sorgente legittima di conoscenza» e che «tutto ciò che si dà originalmente nell'intuizione, per così dire in carne ed ossa (*leibhaftig*) è da assumere come essa si dà» (HUSSERL 2002, p. 52).

<sup>40</sup> Rifacendosi a Stein, Zahavi (2014) parla di una "attrazione intenzionale", che mi permette di cogliere "l'oggetto dell'emozione" dell'altro (p. 137 – trad. it. mia).

<sup>41</sup> Credo sia questo il senso profondo del "rendersi conto" a cui allude Stein. Non si tratta di voler capire l'emozione dell'altro, ma appunto di descrivere come sia possibile questa sintonizzazione tra due individui con prospettive differenti che, tuttavia, riescono da punti zero di orientamento diversi a "rendersi conto" e a sentire ciò che l'uno o l'altro sta provando (cfr. GHIGI 2011).

<sup>42</sup> Questo l'obiettivo delle future ricerche: valutare sul campo lo strumento del SON nelle sue reali possibilità ma anche nelle sue eventuali criticità. Al momento attuale, ho già prodotto una prima scheda di osservazione sia del primo livello che del secondo, durante una osservazione sul campo durata 3 mesi (effettivi 72 giorni) su 8 bambini della scuola di infanzia.

<sup>43</sup> La descrizione, da parte del formatore, può essere espressa attraverso parole, attraverso disegni, immagini, fotografie, simboli. È essenziale però che vi sia una possibile condivisione del *significato* nel senso descritto sopra.

<sup>44</sup> Qui si intende una condivisione che non sia logico-deduttiva fondata su idee o elementi a priori, ma su un "rendersi conto" raggiunto mediante una particolare forma di intuizione o di "intuizionismo emozionale" (SCHELER 2013, p. 13).

<sup>45</sup> Tale singolare relazione di riconoscimento formato-re-formatando si viene a creare una atmosfera particolare, emozionale e formativa. Costa (2015) dedica una particolare attenzione a questo tema ponendo in luce come ci sia una sorta di "accordo", di "accordarsi" su una stessa tonalità emotiva che è, appunto, quella della *Bildung autentica* o, per come l'abbiamo intesa in questo lavoro, come *autopoiesi*. È il formatore, il "maestro" che «ci fa entrare in un'atmosfera», "intonando" e intonandosi con gli altri e con i contenuti (p. 153).

<sup>46</sup> Questo "processo interattivo" di *intercorporealità* in cui «sono immersi entrambi i partners», è descritto da Fuchs come "empatia primaria" che, da un lato, è «un accoppiamento dinamico e coordinamento di due agenti incarnati» e, dall'altro, una «mutua incorporazione, che dà luogo a quello che potremmo chiamare un corpo *allargato (extended)*» (FUCHS 2017, p. 31 – trad. it. mia).

<sup>47</sup> Egl, scrive Stein (2013), ha «in mano il dispositivo di manovra» (p. 110).

## Riferimenti bibliografici

- BARREIRA, C.R.A. (2018). *Escuta suspensiva*. In: M.A. KALINKE, M.A. VIGGIANE BICUDO, V. SPIDIDIÃO KLUTH (a cura), *Anais do V Seminário Internacional de Pesquisas e Estudos Qualitativos: Pesquisa Qualitativa na Educação e na Ciência em Debate*, UNIOESTE, Foz do Iguaçu, pp. 1-12.
- BARREIRA, C.R.A. (2024). *L'ascolto sospensivo: verso l'empatia interattiva nell'interlocuzione etica*, Margiacchi Editore, Perugia.
- BERTOLINI, P. (2006). *Introduzione*. In: P. BETROLINI, *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, pp. 7-30.
- BINSWANGER, L. (2007). *Per un'antropologia fenomenologica. Saggi e conferenze psichiatriche*, a cura di F. GIACANELLI, traduzione di E. FILIPPINI, Feltrinelli, Milano (edizione originale: *Ausgewählte Vorträge und Aufsätze. Band I: Zur phänomenologischen Anthropologie*, Francke, Bern 1947).
- BONDIOLI, A. (2004). *Fare ricerca nella scuola*. In: A. BONDIOLI, M. FERRARI (a cura di), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 125-136.
- BORRELLI, M. (2013). *Il tramonto della Paideia in Occidente*, Pellegrini, Cosenza.
- BRAGA, P., TOSI, P. (1995). *L'osservazione*. In: S. MANTOVANI (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 83-162.
- BREIL, P. (2019). *Phenomenology in pedagogical settings. Overview of the current discourse on phenomenological pedagogy*. In: «Kwartalnik Pedagogiczny», vol. XLIV, n. 4, pp. 183-196.
- CAPUTO, F. (2019). *Pensare la pedagogia in prospettiva fenomenologico-esistenziale*. Husserl, Heidegger, Jaspers, Asterios, Trieste.
- CHELI, E. (2001). *L'età del risveglio interiore. Autoconoscenza, spiritualità e sviluppo del potenziale umano nella cultura della nuova era*, Franco Angeli, Milano.
- COSTA, V. (2015). *Fenomenologia dell'educazione e della*

- formazione, La Scuola.
- FOUCAULT, M. (2013). *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, traduzione di E.A. PANAITESCU, Rizzoli, Milano (edizione originale: *Le mots et le choses. Une archéologie des sciences humaines*, Gallimard, Paris 1966).
- FUCHS, T. (2000). *Leib, Raum, Person*, Clett-Cotta, Stuttgart.
- FUCHS, T. (2017). *Levels of empathy – Primary, extended and reiterated empathy*. In: V. LUX, S. WEIGEL (Eds.), *Empathy. Epistemic problems and cultural-historical perspectives of a cross-disciplinary concept*, Palgrave-Macmillan, London, pp. 27-47.
- FUCHS, T. (2021a). *Ecologia del cervello. Fenomenologia e biologia della mente incarnata*, traduzione di S. MEZZALIRA, Ubaldini, Roma (Edizione originale: *Ecology of the brain. The phenomenology and biology of the embodied mind*, Oxford University Press, Oxford 2017).
- FUCHS, T. (2021b). *In defence of the human being*, Oxford University Press, Oxford.
- FUCHS, T. (2023). *Verkörperung und Beziehung. Für einen zeitgemäßen Humanismus*, Zeuys Books, Neuhofen/Wien.
- GADOTTI, E., FAITINI, T., VENUTI, P. (2020). *Un modello di scuola basato su una visione olistica, sistemica e complessa: riflessioni a margine di un'esperienza*. In: «IUL Research», vol. I, n. 1, pp. 95-105.
- GARDNER, H. (2006). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, traduzione di R. RINI, Feltrinelli, Milano (Edizione originale: *The disciplined mind. What all students should understand*, Simon & Schuster, New York 1999).
- GHIGI, N. (2011). *L'orizzonte del sentire*, Mimesis, Milano.
- GHIGI, N., BRENCIO, F., BIZZARI, V., SANNIPOLI, M. (in corso di stampa). *Applying phenomenology in education. The case of special educational needs*. In: M. BRINKMANN, J. TÜRSTIG, M. WEBER-SPANKNEBEL (eds.), *Realities in pedagogical and phenomenological contexts. Experience, mediality, and optimization in education*, Springer, Wiesbaden.
- HEIDEGGER, M. (1976). *Essere e tempo*, traduzione di P. CHIODI, Longanesi, Milano (edizione originale: *Sein und Zeit* (1927). In: M. HEIDEGGER, *Gesamtausgabe*, Band II, Vittorio Klostermann, Frankfurt a.M. 1977).
- HUSSERL, E. (1987). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, a cura di E. PACI, traduzione di E. FILIPPINI, Il Saggiatore, Milano (edizione originale: *Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie* (1936). In: E. HUSSERL, *Gesammelte Werke*, Band VI, hrsg. von W. BIEMEL, M. Nijhoff, Den Haag 1976).
- HUSSERL, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica. Libro primo. Introduzione generale alla fenomenologia pura*, a cura di V. COSTA, traduzione di E. FILIPPINI, Einaudi, Torino (edizione originale: *Ideen zur einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie* (1913). In: E. HUSSERL, *Gesammelte Werke*, Band III, hrsg. von K. SCHUHMAN, M. Nijhoff, Den Haag 1952).
- IORI, V. (2016). *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*. In: «Encyclopaedia», vol. XX, n. 45, pp. 18-29.
- KØSTER, A., FERNANDEZ, A.V. (2023). *Investigating modes of being in the world: An introduction to phenomenologically grounded qualitative research*. In: «Phenomenology and Cognitive Sciences», vol. XXII, pp. 149-169.
- KRAUS, A. (2015). *Applying the "phenomenological method" to qualitative research in educational sciences*. In: K. SCHULTHEIS, A. PFRANG (eds.), *Children's perspective on school, pedagogy*, LIT Verlag, Münster, pp. 43-55.
- MANCINI, R. (2017). *Verso una pedagogia olistica. Riflessioni preliminari*. In: «Studi sulla Formazione», vol. XX, n. 1, pp. 181-189.
- MARASSI, M. (2015). *Il corpo in Maurice Merleau-Ponty*. In: A. RISOLI, A. ANTONIETTI (eds.), *Il corpo al centro. Dalla teoria alla riabilitazione con il metodo SaM*, LED, Milano, pp. 15-33.
- MERLEAU-PONTY, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*, traduzione di A. BONOMI, Bompiani, Milano (edizione originale: *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris 1945).
- MEYER-DRAWE, K. (2016). *Wenn Blicke sich kreuzen*. In: M. JUNG, M. BAUKS, A. ACKERMANN (Hrsg.), *Dem Körper eigenscriben*, Springer, Wiesbaden, pp. 37-54.
- MORTARI, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano.
- PIKLER, E. (1996). *Datemi tempo. Lo sviluppo autonomo dei movimenti nei primi anni di vita del bambino*, traduzione di V. CHIARLO, Red Edizioni, Cornaredo (Edizione originale: *Lasst mir Zeit. Die selbstständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen*, Pflaum, München 1988).
- PLESSNER, H. (2019). *I gradi dell'organico e l'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, traduzione di V. RASINI, Bollati Boringhieri, Torino (edizione originale: *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*, Walter De Gruyter, Berlin/Leipzig 1928).
- POZZO, G. (2008). *L'osservazione: uno strumento per conoscere cosa succede in classe*. In: «LEND. Lingua e Nuova Didattica», vol. XXXVII, pp. 15-28.
- SALOMON, A. (2012). *Far from the tree: Parents, children and the search for identity*, Scribner, New York.
- SCHELER, M. (2013). *Il formalismo e l'etica materiale dei valori. Nuovo tentativo di fondazione di un personalismo etico*, traduzione di R. GUCCINELLI, Bompiani, Milano (edizione originale: *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus* (1913/1916). In: M. SCHELER, *Gesammelte Werke*, Band II, Francke Verlag, Bern/München 1954).
- SCHELER, M. (2017). *Formare l'uomo. Scritti sulla natura del sapere, la formazione, l'antropologia filosofica*, a cura di G. MANCUSO, Franco Angeli, Milano.
- SCHINKEL, A. (2023). *Human flourishing, wonder, and education*. In: «Studies in Philosophy and Education», vol. XLII, n. 1, pp. 143-162.
- STANGHELLINI, G., MANCINI, M. (2018). *Mondi psicopatologici*, Edra, Milano.
- STEFANINI, L. (1949). *Metafisica della forma e altri saggi*, Liviana, Padova.
- STEIN, E. (1998). *Il problema dell'empatia*, traduzione di E. COSTANTINI, E. SCHULZE, Studium, Roma (edizione originale: *Zum Problem der Einfühlung* (1917). In: E. STEIN, *Gesamtausgabe*, Band V, hrsg. von A.M. SONDERMANN, Herder, Freiburg/Basel/Wien 2008).
- STEIN, E. (2001). *Introduzione alla filosofia*, a cura di A. ALES BELLO, traduzione di A.M. PEZZELLA, Città Nuove

- va, Roma (edizione originale: *Einführung in die Philosophie*. In: E. STEIN, *Gesamtausgabe*, Band VIII, hrsg. von C.M. WULF, Herder, Freiburg/Basel/Wien 2004).
- STEIN, E. (2013). *La struttura della persona umana. Corso di antropologia filosofica*, a cura di M. PAOLINELLI, traduzione di M. D'AMBRA, Città Nuova, Roma (edizione originale: *Der Aufbau der menschlichen Person. Vorlesungen zur philosophischen Anthropologie*. In: E. STEIN, *Gesamtausgabe*, Band XIV, hrsg. von B. BECKMANN-ZÖLLER, Herder, Freiburg/Basel/Wien 2004).
- STEIN, E. (2017). *Formazione e sviluppo dell'individualità*, a cura di A. ALES BELLO, M. PAOLINELLI, traduzione di A.M. PEZZELLA, A. TOGNI, Città Nuova, Roma (edizione originale: *Bildung und Entfaltung der Individualität*. In: E. STEIN, *Gesamtausgabe*, Band XVI, hrsg. von A.M. BECKEMANN-ZÖLLER, B.A. NEYER, Herder, Freiburg/Basel/Wien 2004).
- STENGER, U. (2021). *Feeling as a basal dimension of the experience of reality-constitution. Explorations using the example of nature experience/explorations in some Russian and German kindergartens*. In: M. BRINKMANN, J. TÜRSTIG, M. WEBER-SPANKNEBEL (eds.), *Emotion-Feeling-Mood. Phenomenological and pedagogical perspectives*, Springer, Cham, pp. 259-273.
- VARELA, F.J., THOMPSON, E., ROSCH, E. (1991). *The embodied mind. Cognitive science and human experience*, The MIT Press, Cambridge (MA).
- ZAHAVI, D. (2014). *Self & other. Exploring subjectivity, empathy, and shame*, Oxford University Press, Oxford/New York.