

LA SAGGEZZA DEI BAMBINI DOMANDE APERTE CHE NASCONO DALL'ESPERIENZA

Luigina Mortari

Dipartimento di Scienze Umane, Università di Verona

Educare: partire dall'esperienza

Io ho fatto l'insegnante per tanti anni e chi insegna sa qual è il potere delle menti dei bambini.

I pedagogisti più attenti avevano scoperto questo aspetto già da tempo.

Uno di questi è John Dewey, filosofo pragmatista che nasce alla fine dell'Ottocento nel nord degli Stati Uniti e diventa in poco tempo un importante autore di riferimento per chi si occupa di educazione e scuola.

Nel 1894 a Chicago Dewey aveva fondato il *Department of Pedagogy* e insieme il *Laboratory School*, ossia un laboratorio di ricerca educativa dentro la scuola, con l'obiettivo di costruire un sistema dove le idee venivano non solo formulate, ma anche messe alla prova, sia per trovare buone idee per la prassi sia per ispirare nuove buone ricerche. La visione pragmatista assume come *key-idea* la tesi secondo la quale nessuna buona conoscenza può emergere da una ricerca dove la direzione teoretica è scissa da quella pratica, dove il pensare non si associa al fare, e va così a sviluppare una ricerca capace di coniugare l'insegnamento teorico che avviene nelle aule accademiche con la ricerca a scuola.

Un punto centrale del *Laboratory School* è la formazione alla democrazia. Educare alla democrazia può sembrare un concetto lontano dal tema della didattica della fisica o

dalla didattica delle scienze, ma nel pensiero di Dewey la riforma di ogni sistema scolastico è attraversata dall'idea di democrazia: l'educazione delle menti dei bambini viene concepita come formazione alla democrazia e quindi alla partecipazione alla vita pubblica.

Un primo elemento della partecipazione dei bambini all'educazione riguarda il presente: «I bambini – infatti – vivono per definizione nel presente» (Dewey, 2008, p. 69)

Gli adulti non dovrebbero interpretare il tempo della scuola come un tempo per il futuro, ossia organizzare la vita della classe come una preparazione al futuro. Questo significherebbe tenere i bambini a scuola per cose che avranno un senso in un tempo che non è il loro.

L'ideale di adoperare il presente unicamente come preparazione al futuro è contraddittorio. Significa omettere o persino eliminare le sole condizioni che permetterebbero ad un individuo di preparare il proprio avvenire. Noi viviamo sempre nel nostro tempo e non in un altro: solo estraendo in ogni momento il pieno significato di ogni esperienza presente ci prepariamo a fare altrettanto nel futuro (Dewey, 1993, p. 34).

Per cambiare la scuola occorre fornire ai bambini quelle esperienze che hanno senso nel presente ed evitare che il presente venga funzionalizzato ad un ipotetico futuro.

Un secondo elemento riguarda il tipo di apprendimento che occorre sviluppare a scuola: *learning by doing*, ossia "apprendere facendo" o "apprendere dall'esperienza". Non si apprende stando sui banchi, perché sui banchi si sviluppa un apprendimento fatto solo di idee e percezioni, ma si apprende facendo, ossia mettendo le mani in pasta:

di qui proviene il diluvio di semi-osservazioni, di idee verbali, di conoscenza non assimilata che affligge il mondo. Un'oncia di esperienza è meglio che una tonnellata di teoria, semplicemente perché è soltanto nell'esperienza che una teoria può avere un significato vitale e verificabile (Dewey, 2008, p. 185).

Se ci si muove nell'orizzonte della pedagogia deweyana è essenziale rendere possibile un apprendimento esperienziale, cioè creare contesti di apprendimento non astratti, intellettualistici, ma che si modulano in modo da coinvolgere gli allievi in azioni concrete. A partire da questa idea nasce la scuola dei laboratori, quella in cui i bambini imparano facendo e sperimentandosi attivamente nell'ambiente.

Il valore che Dewey dà all'esperienza non intende però mettere da parte l'importanza del pensare e delle teorie. Non basta trasformare la scuola in un laboratorio perché essa si trasformi in un luogo di apprendimento; non è passando dalla scuola delle enunciazioni e della trasmissione della conoscenza alla scuola dei laboratori che automaticamente si attivano le capacità cognitive dei bambini. Per potenziare le capacità educative di un contesto non è sufficiente approntare situazioni esperienziali, cioè situazioni in cui i bambini possano diventare soggetti di azioni concrete, ma è indispensabile educare a pensare a quello che si fa.

L'educazione non può essere riduttivamente concepita solo sul piano del coinvolgimento a "fare cose". Assai poco formativa sarebbe l'esperienza diretta se non fosse accompagnata da una riflessione su tale esperienza. La scuola in cui si apprende per esperienza è quella scuola in cui il fare è accompagnato dalla riflessione: occorre portare i bambini a pensare quello che fanno.

Educare a pensare: aprire domande irrispondibili

Per capire il senso dell'attività del pensare per l'educazione, occorre richiamare la distinzione messa a punto da Kant nella *Critica della Ragione Pura* tra ragione (*Vernunft*) e intelletto (*Verstand*) dove la ragione risulta qualcosa di più e di diverso dal semplice conoscere. La ragione svi-

luppa domande destinate a rimanere aperte, fuori dall'ordine: "perché in generale è l'ente e non piuttosto il niente?" "Com'è possibile che un essere finito coltivi dentro di sé l'idea di infinito?" Tali domande sono non-rispondibili ed è per la mancanza di risposte univocamente certe e definitive che tali questioni vengono definite metafisiche. Pensare, ossia porsi tali domande, è un'attività che non può essere evitata, tanto che Kant parla di un «bisogno stringente» della ragione umana di occuparsi di tali questioni (1996, p. 138). Pensare però non è solo sollevare questioni metafisiche, ma anche porsi quelle domande che danno voce al bisogno propriamente umano di andare alla ricerca di una misura del vivere bene: "cos'è il bene?" "Cos'è la giustizia?"

Hanna Arendt nel suo testo *La vita della Mente* ha sviluppato in modo più netto la distinzione tra conoscere e pensare. Interesse del pensare è cercare il significato, mentre il conoscere mira a costruire il sapere scientifico. Il conoscere è quell'attività cognitiva che porta a costruire conoscenze rigorosamente fondate sul mondo, che ordinate e sistematizzate danno corpo alle scienze; il pensare si occupa delle questioni di significato che alimentano la produzione artistica e le pratiche filosofiche (Arendt, 1987, pp. 95-96; 1989, pp. 122-123).

A fare la differenza è il tipo di interrogazioni messe in moto da queste due attività cognitive: il conoscere scaturisce dalla curiosità che si nutre per il mondo, dal desiderio di investigare ogni cosa che sia colta dal nostro apparato sensoriale per acquisire e accumulare informazioni; il pensare si nutre dei problemi di significato che investono l'esistenza umana [...] e che hanno a che fare con il problema di dare senso al proprio esistere. [...] In un'epoca di scientismo dilagante, in cui si vorrebbe risolvere tutto more *scientific*, è compito dell'educazione recuperare quelle domande che danno voce al bisogno di cercare una

comprensione profonda delle cose e con essa una misura per abitare con senso il mondo (Mortari, 2013, p. 72).

C'è un modo di interpretare la didattica che sviluppa il pensare e non solo il conoscere, ed è a questa che dobbiamo prestare attenzione. Nella didattica a scuola c'è un modo di procedere per domande chiuse e un modo di procedere per domande aperte. Le domande chiuse sono le domande illegittime, quelle che hanno già una risposta; mentre le domande che non hanno risposta sono quelle che il cibernetico Von Foerster definiva «domande legittime» (1991, p. 132). Il rischio della scuola è quello di istupidire il pensiero, ridurre il potere della mente dei bambini, privilegiando le questioni illegittime e trascurando di coltivare le questioni di significato.

Le domande che non hanno risposta sono le domande che infatti stanno all'origine anche del pensiero scientifico, non solo di quello filosofico. Riprendendo le domande metafisiche, ce n'è una molto vicina all'epistemologia da cui è nata la scienza della fisica: che cos'è l'infinito?

Noi siamo esseri finiti, nel senso che viviamo in un tempo e andiamo a morire. Siamo finiti perché abbiamo delle capacità finite, e per questo ragioniamo in modo finito, eppure la nostra mente ha elaborato un concetto come quello di infinito ed è rapportandosi a questo concetto di infinito, aprendo una domanda – che cos'è l'infinito? – che non ha risposta, che la mente dell'uomo si apre a scenari imprevisi.

Come facevano i primi fisici a pensare un universo che non vedevano se nella loro mente finita non avevano già il concetto di infinito?

La fisica è diventata la fisica che conosciamo noi oggi attraverso lo sviluppo e la realizzazione di grandi labora-

tori di fisica. Ma prima di essere fisica dei laboratori essa è stata (ed è) fisica teoretica, ossia filosofia, perché all'inizio, la filosofia era rappresentata da queste domande.

Nel libro sulla metafisica di Aristotele si trovano i fondamenti della filosofia ma anche i fondamenti della fisica.

I grandi pensieri nascono infatti là dove si tengono aperte quelle domande che non hanno risposta e che tante volte sembrano inutili da pensare, perché non danno risultati immediati in termini di conoscenza. Quando a scuola non coltiviamo le domande irrispondibili è allora che procuriamo un venir meno della potenza del pensiero dei bambini. Alcune delle domande dei bambini aprono una dimensione metafisica: senza coltivare queste domande non si coltiva il pensiero dei bambini.

Narrare e descrivere

Come pensare nei laboratori? Narrare e descrivere rappresentano due forme del pensiero importanti da sviluppare se vogliamo coltivare il pensiero dei bambini.

La narrazione rappresenta una svolta importante rispetto al modo in cui i pedagogisti pensavano l'educazione. Fino agli anni '60 del secolo scorso, la narrazione non era considerata una forma del pensiero adeguata all'apprendimento dei concetti scientifici. In quegli anni fu lo psicologo Jerome Bruner ad introdurre un'importante distinzione nelle forme del pensare: il pensiero argomentativo e quello narrativo.

Il primo, quello paradigmatico o logico-scientifico, persegue l'ideale di un sistema descrittivo ed esplicativo formale e matematico. Esso ricorre alla categorizzazione o concettualizzazione, nonché alle operazioni mediante le quali le categorie si costituiscono, vengono elevate a simboli, idealizzate e poste in relazione tra loro in modo da costituire un sistema. [...] quello narrativo produce invece buoni racconti, drammi avvincenti

e quadri storici credibili, sebbene non necessariamente "veri". Il pensiero narrativo si occupa delle intenzioni e delle azioni proprie dell'uomo o a lui affini [...]. Il suo intento è quello di calare i propri prodigi atemporali entro le particolarità dell'esperienza e di situare l'esperienza nel tempo e nello spazio (1988, pp. 17-18).

A scuola, prevalentemente, si tende a sviluppare il pensiero di tipo argomentativo, mentre meno spazio viene dato a quello narrativo, soprattutto in ambito scientifico, con una perdita notevole sul piano della formazione della mente. Questo perché dal punto di vista dello sviluppo cognitivo, la narrazione è un potente strumento di educazione della mente dei bambini.

Poiché è qualità essenziale dell'esperienza il suo snodarsi nel tempo e poiché la temporalità è asse strutturante del pensiero narrativo, allora il narrare risulta il modo discorsivo privilegiato per parlare dell'esperienza. Proprio perché la temporalità è la struttura originaria dell'esperienza «il discorso è temporale in se stesso» (Heidegger, 1976, p. 419).

L'esperienza è qualcosa di vivo che fluisce nel tempo: mentre il pensiero argomentativo tende a cristallizzare il movimento dell'esperienza in un'architettura concettuale dove si perde il sapore temporale delle cose, il pensiero narrativo è in grado di salvaguardare la qualità fluida degli eventi esperienziali.

Dal punto di vista delle pratiche educative, dare spazio al pensiero narrativo dentro esperienze di tipo scientifico, significa portare i bambini in laboratorio, far fare loro delle attività, e chiedere loro di ricostruire l'esperienza che hanno vissuto – ovvero narrare quello che si è fatto –. È sulla narrazione degli eventi che i bambini possono poi costruire la concettualizzazione, ossia sviluppare i concetti secondo la forma del pensiero argomentativo.

Non dobbiamo però dimenticare un'altra pratica importante per l'educazione del pensiero dei bambini: la descrizione.

Quando si costruiscono i concetti si lavora a livello di astrazione e il processo di astrazione può partire da una narrazione, oppure da una descrizione. Mentre ai bambini (così come agli adulti in genere) piace molto narrare, la descrizione rappresenta una modalità più faticosa per il pensiero. La descrizione infatti chiede un'attenzione dettagliata alla realtà, poiché è solo un'attenzione dettagliata al reale che consente di guardare alle cose così come accadono. Senza descrizioni fedeli della realtà, qualsiasi narrazione sarebbe povera. Quando invece poggia su descrizioni ricche di dettagli concreti, la narrazione diventa più viva.

Una conoscenza fondata richiede un pensiero che sappia tenersi legato ai fatti, perché attenersi ai fatti è essenziale, soprattutto quando nella nostra cultura a dominare sono argomentazioni ideologiche e valutazioni arbitrarie (Mortari, 2008, p. 89).

C'è un racconto molto bello per chi studia epistemologia della ricerca che narra di una particolare lezione di dottorato in biologia; è un celebre aneddoto su Agassiz (famoso zoologo, geologo e paleontologo del XIX secolo).

Un giovane studente universitario si recò al laboratorio di Agassiz intenzionato ad intraprendere una carriera di ricerca. Lo studioso di grande fama prese un pesce da un vaso in cui era stato conservato e deponendolo davanti al giovane studente gli chiese di osservarlo attentamente e subito dopo chiese lui cosa avesse notato.

Lo studente esibì con orgoglio una grande conoscenza sulla tassonomia del pesce, ma dopo poco Agassiz lo interruppe chiedendo lui cosa aveva visto. Lo studente perplesso non riuscì a dare una risposta adeguata.

Agassiz allora disse: «Guardi ancora, guardi ancora», e se ne andò.

Dopo mezz'ora lo studente ebbe la certezza di aver osservato tutto ciò che vi era da osservare in quel pesce. Ma Agassiz non tornava. Il tempo passava, ed il giovane, non aveva nulla da fare, e così tornò a guardare il pesce. Lo studente riesaminò il pesce fino a sera e se ne andò a casa. Il giorno successivo tornò al laboratorio, e qui, non avendo trovato lo scienziato lo studente ricominciò ad esaminare il pesce: cominciò a contare le scaglie e finite le scaglie, contò le vertebre delle pinne. Poi cominciò a fare un disegno del pesce. Mentre faceva il disegno notò che il pesce non aveva palpebre. Quando Agassiz tornò al laboratorio sul tardi, lo studente gli recitò la propria litania di osservazioni. Annuendo col capo, Agassiz disse: "Sì. Guardi, guardi ancora!", e se ne andò.

Il giovane continuò con impegno le sue osservazioni e con sorpresa notò tratti del pesce che non aveva notato prima; le nuove osservazioni lo coinvolgevano sempre più. Si dice che Agassiz fece rimanere lo studente ad osservare il pesce per tre giorni interi. Alla fine di quei tre giorni lo studente aveva iniziato a comprendere cosa significa osservare attentamente, prestare attenzione alle cose: guardare, guardare ancora!

La capacità di descrivere chiede innanzitutto di far crescere la facoltà dell'attenzione, quella che rende in grado di cogliere ogni minimo dettaglio con meticolosità costante.

Perché educativamente è così importante dedicare tempo alla descrizione lo spiega María Zambrano, la quale afferma che conoscere significa entrare nella realtà (1996, p. 99). Dalla realtà noi siamo circondati, ma fino quando non la cerchiamo, noi siamo da essa separati. Il metodo che consente di entrare e quindi conoscere la realtà è quello che rende possibile un «modo pieno di vedere le circostanze» (Zambrano, 1992, p. 63). Questo pieno vedere consiste nel prestare attenzione al modo in cui le cose si rivelano, e poi trovare quelle precise parole che fedelmente dicano il manifestarsi delle cose. Il modo di conoscere guidato dall'attenzione è quello che si adatta al profilo delle cose come il guanto si adatta alla mano,

consentendo alla cosa di apparire intensamente nel suo essere proprio. Adattare il conoscere al profilo con cui gli enti si rivelano significa mettere l'oggetto della conoscenza al riparo dalla tendenza del soggetto a vincerlo, sottoponendolo alle condizioni della ragione. Alternativo all'osservatore invadente proprio della ragione cartesiana, è colui che guarda alle cose da ogni lato, gira intorno ad esse con rispetto.

Il pensare che gira attorno è quasi una forma di corteggiamento opposta all'esercizio del dominio, che invece caratterizza l'epistemologia della modernità, che concepisce la scienza come esercizio di potere sulle cose. Nella concezione baconiana la natura doveva essere soggiogata e dominata. Nell'epistemologia classica della conoscenza, fondamentalmente baconiana, il soggetto sta fermo e manipola l'oggetto. Nel girare intorno, invece, è il soggetto che si muove avendo rispetto di lasciare la cosa, l'altro, al suo posto (Mortari, 2006, p. 32).

Un'altra pensatrice ci conduce nella stessa direzione: Iris Murdoch, filosofa inglese, mette in discussione un'idea di razionalità che cerca di afferrare le cose, per dare spazio ad una ragione che mira ad una percezione raffinata della realtà, «un discernimento giusto e paziente e un'esplorazione di ciò che si trova di fronte» (1997, p. 330). Questa percezione della qualità del reale non è il risultato di un semplice vedere ma di un'attenzione già eticamente orientata. Anche in questa filosofa troviamo conferma dell'importanza dell'attenzione nella sua dimensione etica di rispetto nei confronti della realtà. Per Murdoch l'essenza dell'eticità sta proprio nel tenere lo sguardo sulla realtà, per questo il primo modo per sviluppare il pensiero è l'obbedienza alla realtà. L'agire morale è in relazione con la conoscenza, non però la conoscenza generale dei principi vuoti e astratti, ma la conoscenza del particolare, che si fonda su una percezione raffinata di

quello che accade e che è possibile solo dopo un'esplorazione attenta; questo è il ruolo morale dell'attenzione alla realtà (Mortari, 2015, p. 140).

La più grande lezione che si può offrire ai bambini è prestare attenzione e obbedienza al profilo con cui la realtà si mostra, perché la difficoltà della mente, sia quella dei bambini sia quella degli adulti, è di mistificare la realtà; non stare alla realtà delle cose è introdurre quella fantasia che non permette più di vedere la realtà per quello che è.

Lo sviluppo dell'attenzione è quindi la prima grande forma di educazione della mente, perché l'attenzione è una facoltà cognitiva dal grande valore morale e non dobbiamo disgiungere l'educazione cognitiva dall'educazione etica, perché altrimenti si perde quella capacità del pensiero di preparare le nostre menti a diventare cittadini del mondo.

Avere coraggio di pensare

Introduco un altro elemento di etica della conoscenza secondo me fondamentale per l'educazione al pensiero di oggi, utilizzando un'osservazione di Heisenberg, presa dai primi passaggi del libro *Fisica e Filosofia*; qui Heisenberg sta ricostruendo il momento in cui è nata la fisica quantistica e afferma: «questa volta fu il giovane Albert Einstein, genio rivoluzionario tra i fisici, che non ebbe paura d'allontanarsi ulteriormente dai vecchi concetti» (Heisenberg, 2009, p. 44).

In questo passaggio si narra di un giovane che non ebbe paura di uscire dai confini di concetti conosciuti, per inventare un altro paradigma, perché la teoria della relatività è un vero e proprio cambio di paradigma. Il giovane Albert Einstein non ha avuto paura, e non è un caso che Heisenberg usi questa espressione. In ambito scientifi-

co, quando c'è una scoperta, qualcuno scopre un nuovo problema e lo affronta, e questo affrontare significa non avere paura di oltrepassare certi confini per andare oltre. Quel giovane ha avuto il coraggio di uscire fuori dai sentieri che gli altri percorrevano da tempo.

Questo conferma che l'educazione cognitiva non può essere assunta in modo disgiunto dall'educazione affettiva e politica; occorre che l'educazione dia il coraggio di andare oltre, di rompere gli schemi. Se pensiamo alla scuola di oggi quante volte insegniamo ai nostri bambini a stare dentro gli schemi già dati e quando escono, portando il loro pensiero verso zone a noi poco conosciute, li riconduciamo verso sentieri già percorsi, a noi più familiari. Questo è bene farlo quando i bambini sbagliano, ma capita, a volte, di tenerli su piste sicure per una nostra necessità, cosicché teniamo i bambini dentro quella che viene definita in pedagogia *the comfort zone*, cioè una zona di conforto per i docenti. Decisivo per l'educazione è quindi l'esercizio del coraggio: il coraggio di non limitarsi ad esistere secondo le regole precodificate e di arrischiare a dare visibilità al proprio pensiero. Assumere la postura della ricerca della verità significa assumere l'impegno, e accettare il rischio ad esso connesso, di liberarsi dalla reticenza che non ci fa azzardare il nominare le cose secondo direzioni non previste dall'ordine esistente.

Nell'*Etica Nicomachea* di Aristotele si trova una distinzione, che è andata perdendosi nel tempo, tra virtù pratiche (chiamate anche virtù morali) e virtù dianoetiche. Le virtù pratiche sono quelle che usiamo nella vita pratica, ossia dentro le situazioni quotidiane, nel rapporto con gli altri; mentre le virtù dianoetiche sono quelle della mente, quelle che agiamo quando la nostra mente entra in rapporto con il reale per conoscerlo (*Etica Nicomachea*, V, 1, 1103a 5).

Se consideriamo il concetto di virtù dianoetiche e attraverso queste prendiamo in esame la qualità dei processi conoscitivi che supportano buone pratiche di educazione scientifica, scopriamo che esse costituiscono validi orientamenti etici della vita della mente, vere e proprie posture cognitive che possono essere così riassunte: obbedire alla realtà, sostenere con lealtà lo sguardo anche di fronte al difficile dell'esperienza della conoscenza del reale, mantenere il pensiero libero da teorie predate per essere capaci di accogliere gli enti nella loro datità originaria, e non ultimo resistere alla tentazione di accontentarsi delle idee già disponibili per stare continuamente alla ricerca di un'idea che meglio delle altre aiuti ad entrare in rapporto con il mondo per conoscerlo.

Queste riflessioni portano a prendere in considerazione un altro elemento fondamentale dal punto di vista educativo: imparare a formulare problemi. Tante volte a scuola si chiede ai bambini di risolvere problemi, mentre raramente si domanda loro di formularli.

Proseguendo nel seguire i passi di Einstein verso la fisica quantistica, Heisenberg commenta:

Spiegava qualitativamente il comportamento chimico degli atomi ed i loro spettri a righe [...]È da questo periodo che i fisici appresero a formulare con esattezza i problemi; e formulare esattamente i problemi significa spesso essere già a mezza strada dalla soluzione (2009, p. 47).

Chiedere ai bambini di formulare i problemi significa insegnare loro a stare in una zona di incertezza, e far vedere loro che la realtà è una realtà che va letta, poiché i problemi non sono già dati, ma vanno formulati. Individuare le zone problematiche e poi formulare i problemi è un elemento di grande educazione del pensiero, perché vuol dire imparare la capacità di tenere il pensiero in una zona

di incertezza. Secondo Dewey perché la riflessione si manifesti è necessario innanzitutto che il soggetto percepisca uno stato di incertezza, di perplessità (1986, p. 72). Ma per percepire il problematico è necessario attivare uno sguardo di intelligenza sul reale. La problematicità di una situazione è qualcosa che il soggetto elabora quando ha sviluppato un'attenzione radicalmente analitica rispetto all'esperienza, che gli consente di cogliere di essa la sua alterità rispetto a sistemi interpretativi disponibili. Il problema non è un'evidenza oggettiva, ma una costruzione del pensiero quando è attento al divenire delle cose (Mortari, 2003, p. 26). Di fronte all'incertezza, determinante è dunque la qualità della fase analitica in cui si dovrebbe condurre un esame chiaro e distinto della situazione; tale fase è quella in cui si imparano a formulare i problemi.

Anche in questo caso la dimensione cognitiva e quella etica si trovano a coincidere. Esaminare analiticamente è una fase delicata non solo sul piano cognitivo, ma anche su quello emotivo, perché comporta, oltre alla capacità di "vedere" la situazione nei minimi dettagli, anche la capacità di "accettare" quegli elementi che, una volta individuati, risultano indesiderabili. Saper accettare il profilo reale delle cose senza distrarre lo sguardo dagli elementi che scompigliano le nostre aspettative, e che quindi ci mettono in una situazione di incertezza, rappresenta la condizione per l'esercizio di un pensiero che sa «farsi misura misurante dell'esperienza» (ivi, p. 24).

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1987) *La vita della Mente*, Bologna: Il Mulino (ed. or. *The life of the Mind*, Harcourt Brace Javanovich, New York, 1978).
- Arendt, H. (1989) *Vita activa*, Milano: Bompiani (ed. or. *The Human Condition*, The University of Chicago Press, Chicago, 1958).
- Aristotele. (1993) *Etica Nicomachea*, Milano: Rusconi.
- Bruner, J. (1988) *La mente a più dimensioni*, Bari: Laterza (ed. or. *Actual Mind, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, London, 1986).
- Dewey, J. (1986) *Come pensiamo*, Firenze: LaNuovaitalia (ed. or. *How we think*, Heat, Boston, 1933).
- Dewey, J. (1993) *Esperienza ed Educazione*, Firenze: LaNuovaitalia (ed. or. *Experience and Education*, Macmillan, New York, 1938).
- Dewey, J. (2008) *Democrazia ed Educazione*, 2 ed. Milano: Sansoni (ed. or. *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York, 1916).
- Foerster Von, H. (1991) *Cibernetica ed epistemologia: storia e prospettive*, in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di) *Sfida alla complessità*, Feltrinelli, Milano, 112-141.
- Kant, I. (1996) *Che cosa significa orientarsi nel pensiero?* Milano: Adelphi (ed. or. *Was heißt sich im Denken Orientieren?* In Id., *Gesammelte Schriften*, Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften, Berlin-Leipzig, 1902, Vol. VIII, 131-147).

- Heidegger, M. (1976) *Essere e Tempo*, Milano: Longanesi (ed. or. *Sein und Zeit*, Niemeyer, Tübingen, 1927).
- Heisenberg, W. (2009) *Fisica e Filosofia*, Milano: Il Saggiatore (ed. or. *Physics and Philosophy: The Revolution in Modern Science*, Harper and Row, New York, 1958).
- Mortari, L. (2003) *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006) *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in María Zambrano*, Napoli: Liguori.
- Mortari, L. (2008) *A scuola di libertà*, Milano: Cortina.
- Mortari, L. (2013) *Aver cura della vita della mente*, Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2015) *Filosofia della cura*, Milano: Cortina.
- Zambrano, M. (1992) *I beati*, Milano: Feltrinelli (ed. or. *Los bienaventurados*, Ediciones Siruela, Madrid, 1990).
- Zambrano, M. (1996) *Verso un sapere dell'anima*, Milano: Cortina (ed. or. *Hacia un saber sobre el alma*, Losadas, Buenos Aires, 1950).