

# Lo Sfondo

## Rimettere in moto la testa

INTERVISTA A PAOLO PERTICARI

### Ragionando su «L'educazione impensabile»

*Ci sembra che in questo tuo nuovo libro, L'educazione impensabile,<sup>1</sup> ci siano dei legami stretti con Attesi imprevisi<sup>2</sup> e, nello stesso tempo, che ci siano nei tuoi ragionamenti degli elementi di novità piuttosto radicali. La tua richiesta di far emergere una «prospettiva di educazione senza buone pratiche, senza obiettivi, senza progetto»<sup>3</sup> spazza via l'attuale senso comune intorno all'educazione e apre delle prospettive da definire in quella che tu chiami appunto un'educazione impensabile. Tu quali strade individui?*

Effettivamente c'è un filo che collega i due libri — comunque

molto diversi tra loro. *Attesi imprevisi* è un libro di oltre quattrocento pagine, pieno zeppo di pratiche, parte delle quali lasciate volutamente allo stadio di scrittura «grezza» di insegnanti comuni, proprio per mostrare la praticabilità di quella prospettiva, di quei progetti, di quegli obiettivi ancora oggi decisamente attuali. L'editore lo considera un *long seller*, è contento, i mondi disciplinari della pedagogia accademica continuano felicemente a non citarlo e a non farne uso, probabilmente in ciò risiede la sua gloria. Siamo tutti contenti.

*L'educazione impensabile* è un tascabile, una breve sintesi che pone un problema concreto: l'apprendimento nelle società iperindustriali. Per alcuni versi potrebbe costituire la cornice dell'altro libro. Dunque, se nel primo libro si dice che un insegnante non insegna se non apprende anche

## Rimettere in moto la testa

dagli errori, qui si afferma a più riprese che nel mondo contemporaneo tutto è educazione con l'eccezione di quello che scrivono e dicono pedagogisti, esperti di scuola, amministratori dei servizi, formatori di professione, specialisti degli indicatori della qualità della scuola, dei servizi, ecc. Non so se dire che ciò «spazza via», come voi asserite, l'attuale senso comune intorno all'educazione. A me non sembra. Chiama piuttosto a un apprendimento la pedagogia italiana ed europea, ma vorrei dire la gente comune, i genitori, gli educatori e le educatrici delle democrazie industriali avanzate.

Mi pare che, al di là degli episodi e delle vicende individuali e disciplinari, si ponga oggi agli educatori e alle educatrici un problema più generale, la possibilità di dialogare con l'opinione pubblica sulla strumentalizzazione, sul nichilismo, sul cinismo, sulla mercificazione, sulla miseria mentale che attanaglia la nostra società oltre un quadro di propaganda, che è anche propaganda bellica, non dimentichiamolo. Portare a comprendere che cosa sia l'educazione, per noi, cittadini di questa particolare repubblica, di questa particolare zona dell'Occidente, l'Europa, imparare a intenderla come democratica, aperta a tutte le classi e a tutte le provenienze, come processo di rivelazione e di scoperta privo di fine, senza e prima di qualunque ulteriore specificazione, un processo di critica e di autocritica — e proprio per questo di liberazione. Potrei arrivare a dire che l'educazione è l'altro lato dell'umanesimo, è critica, critica diretta allo stato attuale delle cose, e che trae forza e rilevanza proprio dal carattere democratico, laico e aperto della propria esperienza.

Mi colpisce molto la grande capacità di ascolto, di apprendimento, di comprensione di qualcosa che fino a quel momento non faceva parte del proprio patrimonio di esperienze. È una capacità che molte persone ancora hanno ed è quasi di per sé un miracolo che esista ancora questo apprendimento, nonostante tutto. Allo stesso modo mi colpisce questa irragionevole ansia di pensiero autonomo, questo senso di chiusura — che si respira nelle aule e nelle università — da parte di chi non si stanca mai di parlare di sé e delle sue pratiche, di formare un pubblico di addetti ai lavori. Che ci sia questo irrefrenabile impulso di arrivare a delle conclusioni da confrontare, perdendo ogni contatto con la realtà. Con il senso del percorso, dell'errare, di ciò che non fa parte dell'esperienza della propria testa o disciplina. È una critica che mi sentirei di fare a tutta l'educazione italiana (e non), dalla pedagogia generale fino alla pedagogia sperimentale, dalle scuole medie all'università: anziché confrontarsi con le cose e gli obiettivi che si vivono, occorre spostarsi verso il punto di vista, perché il punto di vista è per definizione diverso. Partendo dal punto di vista di un altro si vede necessariamente qualcos'altro. Non bisogna partire dalle idee finali, dagli obiettivi, ma dal desiderio di capire che cosa c'è, che cosa c'è dietro al fatto di capirsi cercando anche nei momenti di difetto, di misconoscimento, di massima lontananza, ad esempio nei momenti di scontro, occasioni imprevedute di apprendimento. In un momento in cui così tanti cercano il consenso e ricercano la vittoria a prezzo di qualunque sacrificio, vedo la parola «educare» e la parola «apprendere» come

interdipendenti; ho rilevato ciò fin dal 1989: «Conoscenza come Educazione» fu il congresso in cui la pedagogia italiana incontrò per la prima volta il costruttivismo e l'epistemologia della complessità. Ma su questa coincidenza di educazione e apprendimento, in cui l'apprendimento è già educazione (di quella buona), si dovrebbe ancora lavorare.

Se questa ossessione di educare propria dell'educatore non si accompagna a una vera capacità di apprendimento, prevale un atteggiamento moralista, autoritario o rompiscatole, che è terribile se non sente mai quanto incide la disuguaglianza di sapere, l'ignoranza sulla vita e sulle scelte, anche politiche, delle persone. L'estrema capacità di apprendimento, invece, si rovescia nell'impulso all'educazione. Si tratta prima di tutto di educare se stessi alla propria ignoranza e alla propria cecità di secondo grado. È questo che ho imparato da Von Foerster o da Nuto Revelli: la chiave del rapporto con l'altro è in come ti comporti tu.

Allora quel «spazza via l'attuale senso comune intorno all'educazione» lo prendo come un complimento se è il riconoscimento dell'intelligenza di un lavoro o della radicalità di una prospettiva, ma non appartiene al mio modo attuale di ragionare. Io vorrei piuttosto operare per composizione, agevolando la dialogicità tra prospettive differenti, anche molto divergenti tra di loro, ma ancora non del tutto incapaci di apprendimento.

*Se come tu dici «l'educazione alla ragione non elude da sola il rischio di legittimare le ferree ragioni del mercato»,<sup>4</sup> quali processi si possono avviare per praticare una pedagogia della ragione che*

*vorremmo effettivamente vedere perseguita?*

La vostra espressione «praticare una pedagogia della ragione che vorremmo effettivamente vedere perseguita» merita una pausa di riflessione. Poiché quello di una pedagogia della ragione, parafrasando Kant, è effettivamente il più notevole problema filosofico di questa attualità. Si potrebbe dire che così come nessuna autorità, nessuno Stato, nessuna agenzia educativa o politica oggi è in grado di fermare la follia della guerra, allo stesso modo nessuno è in grado di disporre della ragione e tanto meno di una pedagogia della ragione da offrire all'altro. L'intero volumetto su cui mi interrogate ha questo merito: pone agli educatori il problema di realizzare un ampliamento della ragione e dell'educazione nelle loro pratiche quotidiane all'interno delle democrazie industriali avanzate. Ma, ripeto, chiunque riuscisse a descrivere una pedagogia della ragione per questo tempo meriterebbe i più alti riconoscimenti, il Nobel persino, perché questo è il problema di pensiero e politico più urgente da affrontare. Ma prima di realizzare una pedagogia della ragione occorre considerare il pianeta, la terra, i territori, e nei diversi territori le diverse culture, le diverse religioni, e poi le diverse forme di intelligenza delle singole persone, e poi i diversi tipi di individuazione psichica e collettiva, e poi, anche, non va dimenticato mai, le disuguaglianze relative alla conoscenza e alle condizioni economiche; sul pianeta terra sono sempre esistite diverse forme di ragione così come forti disuguaglianze di sapere e guerre di cui la ragione sembra non potersi mai occupare veramente e che rimangono come relegate all'ambito dell'irragione-

volezza, come una follia che viene forclusa dal pensiero occidentale. Queste differenze, queste disuguaglianze, hanno una storia — la storia è importante — e un presente che si deve imparare a leggere alla luce di questa attualità in modo anche filologicamente più profondo.

Anche il *logos*, la ragionevolezza degli antichi greci, non ha saputo mai veramente fermare la guerra, la non ragione per eccellenza. Persino una grande autorità come papa Benedetto XVI rischia, nei suoi pur importanti appelli alla ragione, di relegare l'altro, la ragione dell'altro, alla posizione della non ragione.

Ma se un pensiero della formazione occidentale del XIX secolo o del XX secolo poteva ancora permettersi il lusso di non approfondire le ragioni di una critica democratica della ragione che si sta praticando, ciò non è più possibile a un educatore occidentale del XXI secolo, dopo Auschwitz. Qui non bastano più né le buone idee di ragionevolezza, né le buone pratiche, né una riflessione cristiana sulla buona vita, né i tecnicismi specialistici. Qui serve capacità di apprendimento, capacità di pensiero, educazione alla pensosità nel vivo di qualunque pratica quotidiana.

Quello che è veramente problematico nella ragione non è l'irrazionalismo. Non si tratta di scegliere fra ragione e irrazionalismo. In mezzo c'è tutto il problema della ragione dell'altro e della sua irrazionalità che entra in impatto con la mia ragionevolezza e con le mie forme di non ragione. Derrida<sup>5</sup> ha chiamato tutta questa questione il *monolinguisma dell'altro*, in cui anch'io sono l'altro dell'altro. L'educazione impensabile cerca di costruire un riallineamento, un binario tra l'educare alla ragione

e l'evento dell'altro collocandolo in un quadro di cambiamenti che non sono come tutti gli altri perché stanno generando una trasformazione grammatologica e memotecnologica che sta producendo squilibri e disuguaglianze di sapere proprio nel momento in cui la globalizzazione sta diventando essenzialmente società del sapere e dell'informazione.

Questo binario ci chiama ad accostare due problemi che solitamente non venivano considerati insieme: il rapporto che c'è tra nuove tecnologie/nuove industrie culturali e sistemi di insegnamento da una parte; la prospettiva interculturale o l'evento imprevedibile dell'altro, il misconoscimento di questo problema, a qualunque livello del pensiero, dall'altra parte. La pulsionalità e la miseria mentale prodotta dalle nuove industrie culturali insieme a una pedagogia poco consapevole limitano non poco, fino a forcluderla, la nostra capacità di ampliamento della ragione e di immaginazione dell'altro proprio nel momento storico in cui se ne sente un grande bisogno. Offrire urgentemente un orientamento alle politiche delle industrie culturali è il vero problema educativo che l'educazione impensabile inizia a porre all'ordine del giorno.

*Una delle strade che possiamo intravedere con te è l'incontro con l'altro insieme alla consapevolezza di essere noi l'altro dell'altro. Come tu dici, l'educazione<sup>6</sup> nasce dall'incontro tra due o molti individui. D'accordo, ma il problema è capire come questo possa farsi sistema senza incorrere in rigidità.*

In altri termini dobbiamo trovare il modo di immaginare insieme una politica industriale, una politica dell'educazione e una pro-

## Rimettere in moto la testa

spettiva interculturale serie, in grado di offrire un orientamento. C'è l'enorme problema di riaprire la questione dell'orientamento di giovani e adolescenti. Esso va persino oltre le prospettive della pubblica istruzione, della ricerca e della cultura di cui si occupano i ministri competenti nei diversi Stati europei. Le democrazie industriali avanzate hanno due enormi problemi di orientamento. Il primo, per dirla con Illich, è che quando si rovina il meglio si produce il peggio. E questo è un problema tutto interno alla tradizione europea. La banalizzazione del Nuovo Testamento produce la banalità del male. In questi anni abbiamo assistito a forme di sfruttamento e di strumentalizzazione spudorata dell'educazione, della sensibilità, del credere, insomma della vita dello spirito afferrata negli ingranaggi della consumazione ipermercantile. Il secondo è quello della disuguaglianza dei saperi. Ciò dà l'impressione che nella società in cui viviamo le disuguaglianze di sapere siano non solo tollerate, ma previste, anzi costruite deliberatamente. Mentre i pedagogisti si baloccano con la falsa questione «alfabetizzazione di massa o alfabetizzazione di qualità», il sapere (e più che mai il sapere ad alto livello) è concentrato in alcune aree circoscritte per cui la grande maggioranza delle popolazioni può veramente sapere pochissimo. Fa niente se è laureata o specializzata, poiché la capacità di elasticità viene orientata a un riciclo in un arco di lavori elementari verso un livello di professionalità, come si dice ora, minimo. Verso un grado di responsabilità sempre più applicativa. È chiaro che, salendo la gerarchia delle professioni, questo diventa sempre meno vero. Meno chiaro è se queste disuguaglianze

di sapere siano oggi più forti rispetto alle società del passato. Io ho sempre insistito molto — e lo dico anche agli studenti — sul fatto che il modello di sapere proposto è del tutto irrealista perché non supera l'ignoranza, cioè finge che chi insegna sappia davvero e che chi impara alla fine sappia. C'è tutto il problema della banalità della macchina dell'insegnamento che non è stato ancora affrontato veramente, c'è tutto il problema del sapere dello specialista per la rilevanza che questa figura va ad avere in questo momento storico e qui il problema della banalità del male è un problema serio che non è stato ancora affrontato veramente dai mondi dell'educazione.

Dopo anni che studio un'autrice e un autore che considero fondativi per l'educazione, rispettivamente Hannah Arendt e Primo Levi, mi accorgo che una parte rilevante del pensiero dell'una e dell'altro ruotano attorno a questa semplice proposizione: «l'essere stati educati male». Lo si trova nelle parole di Eichmann in conclusione al processo di Gerusalemme: Eichmann non può fare a meno di dire che il male che ha fatto si ricapitola in questo fatto di essere stati educati a obbedire e a non fare uso della propria capacità di giudizio e di immaginazione dell'altro, un'incapacità di pensiero e di vedere le conseguenze della propria azione; così si conclude anche la testimonianza di Primo Levi che risponde ai lettori tedeschi nell'ultimo capitolo de *I sommersi e i salvati* in cui echeggia questo «essere stati educati male».

È importante definire gli indicatori per l'educazione inclusiva nella scuola e nella società. Ma è preliminare intendere la parola «educazione» nel suo significato

più ampio che include non soltanto la scuola unica, ma anche i differenti tipi di scuola, i genitori, i media, i partiti, le istituzioni, le industrie, dunque tutti i gradi del sistema dove può svilupparsi la banalità del male. Più dell'acqua, la vera emergenza del pianeta è il cervello, la coscienza... e, per questo, anche l'educazione.

Dei Paesi sottosviluppati si diceva, in Occidente, che bisogna insegnare loro a pescare. Questa capacità di pescare, di sapere affrontare un problema, anche senza disporre di conoscenze preliminari, come si trasmette? L'apprendimento è imparare ad apprendere, e non si esaurisce nel contenuto dell'apprendimento. Ma come si impara ad apprendere? Certo, a partire da contenuti specifici, non si può insegnare ad apprendere in astratto. Si insegna qualcosa di specifico per dare la capacità di imparare altro, ma che cosa sia questo altro non si sa, è per definizione imprevedibile, impensabile. Ecco, quell'imprevedibile lì, l'educazione, ma vorrei dire la pedagogia e le scienze umane in generale, l'hanno sempre misconosciuto, sottovalutato, banalizzato, scartato, e invece è un motivo profondo dell'educazione e della scuola. Sono sempre più convinto che accanto al ragionamento rigoroso, che ha regole specifiche, ci sia qualcosa di altrettanto importante, che non è formalizzabile ma è pur sempre una forma: un modo di pensare impensabile, analogico, la capacità di trasferire sull'argomento x quello che hai imparato sull'argomento y, che è completamente diverso.

Mi spaventano, oggi come oggi, insegnanti, pedagogisti, uomini di cultura incapaci di pensare a quell'impensabile che proviene dall'evento imprevedibile dell'al-

tro, incapaci di pensare all'altro in modo serio, per analogia, perché, per l'appunto, non si tratta della stessa cosa (che riguarda la regola imparata). È un po' come ciò che si verifica per le somiglianze. Quel che somiglia lo si vede o sente solo per difetto. E allora, c'è qualcosa che va oltre tutto questo tratto che è sempre lo stesso programma, lo stesso obiettivo, la stessa buona pratica. Quel che va oltre tutto questo può sembrare qualche cosa di indefinibile, che non va nella direzione del rigore e della regola, ma nella direzione del difetto; e proprio qui sta il suo interesse, l'analogia è sempre per difetto, è il contrario delle regole, ma promuove anch'essa un suo rigore, delle sue pratiche, una sua ascesi. Su questo terreno sfido i disciplinari sperimentali a trovare indicatori qualitativi che vadano nella direzione di una sistemazione non coercitiva degli affetti, dei desideri, e verso un ampliamento dell'immaginazione dell'altro. L'educazione impensabile è certamente una pedagogia della ragione. È un ampliamento dell'educazione alla ragione nella stagione delle *governance* e degli indicatori di qualità che tendono a sedimentare l'altro. È un invito a ragionarci.

*Il modello che tu indichi<sup>7</sup> di un sistema cognitivo basato, per così dire, sugli «stracci della storia» cui fa riferimento Walter Benjamin, o del Bazar,<sup>8</sup> può essere trasferito in campo strettamente educativo e visto come completamento della «pedagogia della ragione»?*

Effettivamente ho studiato in questi anni intensamente Walter Benjamin. Ho raccolto diversi appunti che colloco sotto il titolo: *totalità e resto*. Sarebbe un modo, per me, anche per fare i conti con le letture di Lévinas e di

Derrida. Quel che mi interessa di Benjamin è che pone un problema radicale di metodo: dal programma al frammento. Wittgenstein si muove in modo analogo, ponendo anch'egli un problema metodologico: dal sistema al gioco. E così Warburg: dalla conoscenza al dettaglio oppure dalle idee ai fantasmi. Questo è il tipo di prospettiva metodologica che mi interessa e che effettivamente potrebbe essere interessante anche per il campo strettamente educativo delle scienze umane se solo i ricercatori cessassero di voler piegare opere come quelle di Benjamin alle logiche e ai desideri degli studi universitari che sono abituati a frequentare. Perché ovviamente ciò fa un po' sorridere o — a seconda dei casi — piangere. Il punto è che il nome di Benjamin ci obbliga a ragionare per paradigmi, a guardare il deterioramento della città e la chiusura dell'uomo nel suo abisso, a ripensare il tempo come uno che ha fatto degli esami clinici e ha ricevuto dall'esito una chiamata in riga.

Benjamin indica un certo tipo di rapporto in un momento in cui le grandi città europee erano ancora piene di vita. Ovviamente la sua idea di città è molto diversa dalla nostra. Lui inseguiva il modello della grande città del XIX secolo, dove cercava sempre quello che una volta ha definito, per l'appunto, «gli stracci della storia». L'immagine della città che Benjamin inseguiva era fatta da un'attenzione minuta ai dettagli trascurabili, un po' secondari, infimi. E queste esperienze apparentemente secondarie diventavano invece il paradigma per capire una città secondo un modello di conoscenza storica che lui chiamava *choc*, e poi *costellazione* e, ancora, *immagine*

*dialettica*; gli interessava quel che c'è tra un momento del passato oramai sconosciuto o misconosciuto, comunque abbandonato o superato e il presente, l'ora, l'adesso. Ecco lo straccio della storia, il resto, tutto il suo modo di lavorare e «realizzare» queste costellazioni. Dunque non si tratta del semplice fatto che il passato o i suoi scarti gettino una luce sul presente — anche questo può essere vero —, quanto piuttosto di un movimento gnoseologico, di un apprendimento che si trasforma in questione metodologica: l'oggetto storico non sta più né nel passato, né nel presente, non sta più su una linea cronologicamente orientata, sta invece in una relazione paradossale, di choc, di cortocircuito tra due momenti. E questa è un'idea, mi sembra, molto bella, che toglie il terreno sotto i piedi a molti dei problemi della cronologia, del passato, del progresso, del diventare specialisti di un'epoca e così via. È come una voce del passato che ci parla nel presente di adesso, e crea un cortocircuito, un'immagine, un movimento verso l'azione. Ovviamente mi sono a lungo interrogato se questo modello potesse valere anche per l'educazione, per fare emergere zone di temporalità qualitativamente differenti o forme di attenzione e di percezione che abbiano più responsabili ricadute sul pragma dell'ascolto, dell'attenzione. In *Attesi imprevisti* avevo lasciato intendere una sorta di alleanza possibile dello sguardo di Benjamin con il concetto di abilità del ricevente di Bateson per affrontare i problemi del rapporto che c'è tra sensibilità, intelligenza e trasmissione e mi pare, effettivamente, che tutta la questione dell'errore, del difetto, del sconosciuto nella rete globale del comunicativo e cognitivo generaliz-

## Rimettere in moto la testa

zato possa trovare nella dialettica in bilico benjaminiana, in questa dimensione di cortocircuito tra ciò che tende a venire scartato e la leggibilità del presente, un preciso criterio metodologico per afferrare un'immagine che abbia la capacità di operare questa costellazione tra passato e presente o tra difetto e conoscenza *vis-à-vis* con gli oggetti, le immagini, le spettrali che si incontrano. Può diventare molto utile per raccontare o mostrare certe scene dell'insegnamento, anche in classe, che altrimenti tenderebbero a svanire, prese come sono da altre logiche di istituzionalizzazione.

*Infine, il punto cruciale nel tuo libro è arrivare a definire<sup>9</sup> «quale politica dell'educazione per quale tipo di società». Quali mediazioni vedi possibili per arrivare a un buon risultato? Pensiamo che il tuo libro sia un contributo, ma la strada è ancora lunga, non credi?*

Anche per me il punto cruciale è questo. E vi ringrazio molto per le domande che mi avete posto. Ci sarà bisogno di intercessori per una politica dell'educazione come questa e voi di «Cooperazione Educativa» siete sempre stati per me un riferimento significativo e un interlocutore importante. Non ho mai detto che la strada sia breve.

Ora, per come la vedo io, si tratta di arrivare a fare uno sforzo. E questo sforzo si riferisce alla possibilità di dare un contributo per arrivare, come dite voi, a un buon risultato.

Allora il problema non è fare la testa ben fatta. Non dico far cavalcare la testa, ma almeno arrivare a smuoverla con una parola che poi ne possa fare arrivare un'altra, cominciare a rimetterla in moto.

La proposta della testa ben fatta a cui tutto il mondo pedagogico italiano sta aderendo *bipartisan* e ciecamente — e anche un po' fideisticamente — rischia di diventare qualche cosa di sopravvalutato o di rigido se non tiene in conto il problema di una nuova fisionomia dell'umanità che ha a un tempo segni grandiosi e sconvolgenti: la globalizzazione, la civiltà delle reti, le biotecnologie, il meticcio, il fondamentalismo islamico, il fondamentalismo finanziario, il nuovo ordine mondiale, le nuove industrializzazioni tecnologiche, la società dei consumi sempre più aggressivi e sempre più cari, per cui ci si trova di fronte a un cambiamento radicale della democrazia, della società civile, della partecipazione, che mette in discussione la radice stessa del potere, della violenza, e che svela anche i limiti di tutta questa politica un po' ipocrita e propagandista.

Va ripresa la condanna del consumismo e della mercificazione. Il corpo, la dignità e l'intelletto umano possono essere messi al servizio di qualche cosa di più nobile della chiusura nel consumo e nel proprio egoismo.

Qui vedo tutta la miseria della testa ben fatta che non tiene conto del fatto che oggi le nuove industrie culturali sono passate alla vendita di tempo di cervello disponibile e dell'attenzione primaria alla Nike, alla Coca Cola, a McDonald's, ai fratelli Rana... Questa testa ben fatta è incapace di cogliere le ragioni del difetto, del sconosciuto, dell'impensato e da qui anche le ragioni di un apprendimento che, come insegna Spinoza, si orienti verso la capacità di fare dello sforzo il senso di tutta la cultura che, per sua natura, è in controtendenza con tutti quei tentativi messi in atto per

cancellare questa strana necessità dell'impegno e dello sforzo che ogni affetto umano autentico comporta, così tipico di tutta una logica telecratica.

*L'educazione impensabile* è per me l'occasione di inaugurare una strada che conduca alla ricerca di un'anima per le politiche industriali e scolastiche europee, che abbia come obiettivo educare i giovani e gli adolescenti all'Europa e alla partecipazione democratica, e che sia fonte di ispirazione per le diverse agenzie formative, aiutando al contempo l'Occidente a valorizzare il proprio umanesimo e la propria identità, i propri metodi educativi, senza più pretendere di imporre la sua visione del mondo ai popoli extraeuropei.

(a cura di Mirella Grieco  
e Ludovica Muntoni)

### NOTE

- <sup>1</sup> P. Peticari, *L'educazione impensabile*, Milano, Elèuthera, 2007.
- <sup>2</sup> P. Peticari, *Attesi imprevisi*, Torino, Bollati Boringhieri, 1996.
- <sup>3</sup> P. Peticari, *L'educazione impensabile*, op. cit., p. 9.
- <sup>4</sup> *Ibidem*, p. 100.
- <sup>5</sup> J. Derrida, *Il monolinguisma dell'altro*, Milano, Cortina, 2004.
- <sup>6</sup> P. Peticari, *L'educazione impensabile*, op. cit., p. 52.
- <sup>7</sup> *Ibidem*, p. 106.
- <sup>8</sup> *Ibidem*, p. 111.
- <sup>9</sup> *Ibidem*, p. 94.

Paolo Peticari insegna Pedagogia generale e Filosofia della formazione all'Università di Bergamo.