

# Verso una pedagogia olistica. Riflessioni preliminari

RICCARDO MANCINI

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi eCampus

Corresponding author: riccardo.mancini@unicampus.it

**Abstract.** Social and scientific evolution has led always more markedly to a significant metamorphosis of humanism. Not by chance the idea of *humanitas* - so dear to pedagogical literature and clearly of Christian imprint - has always detected and established absolute values on which to build individual and collective dignity and identities. In this sense, it seems necessary to establish new horizons, to build a humanism able to respect, at the same time, the Singularity. A new humanism where every human being has the right to expand its deterministic complexity, such as to make significant, and often necessary, its distinction. The holism is characterized as multi-factorial knowledge, capable of not neglecting any human peculiarity, as it owns and promotes the unity in the multiplicity. A sort of Plotinian education but, however, careful not to become itself only a commemorative and celebratory figure.

**Keywords.** education, holism, pedagogy, person

---

## 1. Prolegomeni dell'olismo

Il carattere generativo dell'essere umano, preso nella sua accezione stretta, offre spunti per un'analisi del processo antropologico che nasce dall'esigenza intrinseca del "congiungere" più elementi: un'energia ed una spinta che attraggono le diversità e che potremmo descrivere come una vera e propria "gravità educativa". Verso tale direzione volge l'olismo, da intendere non come una tendenza ad appiattire e massificare, piuttosto come una qualificazione comprensiva dell'unire. E' del resto un fatto che, nell'abuso conoscitivo (la massificazione), l'uomo perde se stesso, la sua identità e, in modo simultaneo, anche la necessità ad aprirsi all'altro.

Tale passaggio viene ad essere descritto da Schumpeter (1994) attraverso le semantiche di "distruzione creatrice" e "creazione distruttrice". Infatti, nel momento in cui si tende ad una evoluzione la prima fase è quella di un annientamento ed azzeramento dello *status quo*, che poi daranno vita a nuovi modelli e categorie capaci di seppellire ciò che era presente. Una "rottura epistemologica" (Bachelard, 1951) produttrice di un costante divenire e miglioramento olistico.

Su questa linea si colloca il recente contributo di Morin. L'Autore afferma che l'uomo si può concepire solo "superando l'epistemologia occidentale moderna fondata sulla separazione e sulla separabilità radicali fra ciò che è umano e ciò che è naturale" (Morin, 2016, p. X). Trattasi di una segmentazione non è tanto sud-divisione percentuale, piuttosto una separazione della totalità nella molteplicità: "L'unità è il tesoro della diversità umana, la diversità è il tesoro dell'unità umana" (Morin, 2016, p. 69).

La persona è, quindi, capace di elevare se stessa al di sopra del proprio potenziale. La tensione a promuovere una ragione che tende all'unione, un logos aristotelico unificatore aristotelico in grado di abbracciare e comprendere se stesso, anche il "demens". Le due matrici della persona, logos e demens, danno ricchezza, stabilità e spinta creativa, ma soprattutto offrono all'uomo una illimitata capacità evolutiva.

C'è bisogno di dialogicità nella vita dell'uomo, ma allo stesso tempo esiste l'urgenza di una differenziazione che genera avanzamento e pluralità di prospettive, e quindi individualità: un "narcisismo evolutivo". Infatti, la capacità di compiacersi, il senso egoistico benevolo e l'egocentrismo dell'essere umano è una prerogativa essenziale per l'autonomia e l'evoluzione.

Quanto appena espresso specifica due sostanziali tendenze: limitare il pensiero riduzionista in favore di quello olistico e motivare un pensiero riduzionista iniziatico per poi poter sviluppare un pensiero dirimente. Nel momento in cui si vuol cogliere la grandezza della persona dobbiamo comunque passare per una sua iniziale convalida delle parti che la compongono; soltanto così possiamo sperare di oltrepassare quel limite definito dalla materialità e percepire la portata del potenziale olistico.

Sicuramente la prospettiva olistica deve porre molta attenzione a non oltrepassare la soglia del logos, in questo caso nel senso di comprensione e capacità di abbracciare l'uomo, al fine di non divenire essa stessa una categoria riduzionistica. Il tutto non può essere definibile e circoscrivibile da una sola idea, ma, nello stesso tempo, molteplici idee potrebbero generare un anti-logos. La visione riduzionistica, in qualche modo atomistica, promuove una unicità di significato. Questo però, se appare essere funzionale alla causa della prospettiva metrica, si rivela parzialmente vero. L'utilizzo del significato passa dalla possibilità di scelta che l'uomo possiede.

Si giunge alla conclusione che significato si determina a partire dalla molteplicità e non dall'unicità della soluzione percorribile.

Diversità e unità sono due poli che si respingono e che trovano equilibrio nella contestualizzazione, cioè nel loro rendersi uno: nell'attimo e nello spazio definito, dunque, il molteplice diviene unità, pur lasciando invariato il suo genoma di eterogeneità. In tale senso si potrebbe giungere al paradosso che l'unità crea il molteplice e che il molteplice deriva dall'unicità.

Il senso di costante relazione tra la visione unitaria e quella molteplice nasce dall'esigenza di non perdere il molteplice nel concetto di unità.

Di qui si può dedurre che l'atto educativo si pone come una delle tante possibili declinazioni che la ricchezza del potenziale umano possiede: un molteplice ontologico che si trasforma in unità assiologica.

La filosofia ermeneutica sembra condannarci sempre e comunque all'interpretazione e alla contestualizzazione, pur nella certezza di non giungere alla verità assoluta, ci "accontentiamo" della nostra verità. In modo molto profetico Adorno (1948) sosteneva che "la totalità è la non verità".

I primi assunti che impariamo, quindi, sulla prospettiva olistica ricordano che un intero è qualcosa di diverso dalla somma delle parti che lo compongono, e che in natura c'è la tendenza a costruire interi e quindi qualcosa di non conoscibile a priori, e di rado a posteriori. Siamo stati creati e generati divisi per essere educati all'unione.

Pensare, meditare e riflettere in senso olistico, significa pertanto mettere in evidenza i punti d'incontro rispetto alle differenze, per trovare quel filo rosso che unisce complessità e diversità.

## 2. Problemi sociali dell'olismo. Quale verità?

La speculazione che stiamo portando avanti, purtroppo, non rimane solo rilegata ad alcune delle attività umane, ma si dirama in tutte le direzioni: si sta sacrificando il carattere intensivo e profondo appartenente all'umanità a discapito di una prospettiva estensiva superficiale e cumulativa. Ciò deriva da una consapevolezza e coscienza del sé sempre più astratta, eterea e non sempre vera. Proprio il concetto di verità e verificabilità, tanto caro al *Circolo di Vienna*, viene bypassato e traslato, di certo impoverito, in nome di una verità di pochi. L'essere umano non trova più il suo senso.

Già nel pensiero di Heidegger, riferito all'ontologia e all'esistenzialità specificate in "Essere e tempo", si scorge il tramonto a cui stiamo assistendo: "mai abbiamo avuto a disposizione tante conoscenze sull'uomo e mai come oggi sappiamo così poco di ciò che è l'essere umano" (Heidegger, 1927, p. 257). L'uomo, dichiara ancora Morin, "ha in sé tutte le possibilità" (Morin, 2016, p.24).

La persona si è vista, così, "verificare" secondo assiomi e canoni sempre più parcellizzati, tanto da divenire un insieme di elementi di cui non si conosce più il nome e l'origine. Un limite soggettivo e sociale che viene oltrepassato solo nel momento in cui si prende coscienza dell'impossibilità di determinare e tassonomizzare la persona.

Oltre ad essere olistica, la pedagogia è "integrale" (Maritain, 1936), anche per perseguire un'integrazione delle conoscenze, per interessarsi delle problematiche del nostro tempo, per avere una visione delle cose e per mantenere il giusto equilibrio tra teoria e pratica.

Il complesso sistema che genera l'unità, stabilisce un uomo che, pur essendo produttore di molteplici, è uno. Plotino chiama questa idea "intelletto in amore", quale possibilità umana di giungere alla percezione della bellezza, del bene e della vita, in un'estasi che richiama l'essenza dell'unità e la necessità di molteplicità. L'uomo, quindi, è uno e molteplice nello stesso momento, essere detentore di multipotenzialità (Wapnick, 2016) che si esprime attraverso l'adattabilità, la capacità di sintesi/analisi e un apprendimento rapido e diversificato. Proprio questa caratteristica umana determina la presa in carico di una prospettiva olistica, tale da poter sfruttare ogni singola potenzialità.

Forte è la necessità di un'educazione che, oltre ad assolvere i doveri istituzionali, sostenga l'espressione creativa e la vocazione culturale di ogni persona attraverso il riconoscimento delle sue dimensioni valoriali.

Questa carica umana conosce però uno sviluppo molto lento. La sua progressione deve essere osservata con cautela in quanto appartiene al mondo dell'instabilità, ed essa reclama a gran voce la necessità di una funzione ermeneutica-sistemica.

## 3. Il carattere scientifico dell'olismo pedagogico

La prospettiva educativa che appartiene al discorso olistico pone in essere una serie di rilezioni che si dipanano nelle varie antinomie e categorie pedagogiche. A tal riguardo la conoscenza scientifica, dichiara Alan F. Chatters,

"è conoscenza provata; le sue teorie derivano rigorosamente dai fatti empirici acquisiti mediante l'osservazione e l'esperimento. La scienza si basa su ciò che è possibile vedere, udire, toccare; il pensiero speculativo, le opinioni personali o le preferenze non vi trovano posto poiché la scien-

za è oggettiva. La conoscenza scientifica è attendibile appunto perché oggettivamente dimostrata” (Challers A. F., 1979, *Che cosa è questa scienza? La natura e i suoi metodi*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore, p. 59).

Se al modello induttivo, capitanato da Challers, si associa quello deduttivo, tipico di un'antropologia pedagogica, allora siamo costretti a non tralasciare nessuna delle prospettive epistemologiche. Non a caso, un simile sfondo concettuale si può considerare in qualche maniera semplicistico e riduzionistico, perché fondato sulla scelta di due sole opzioni. Siamo costretti a rilevare, però, che l'ermeneutica pedagogica è comunque una continua alternanza tra i due momenti e non la separazione, in particolare quando l'atto educativo si compie.

Le verità contenute in una proposizione osservativa, ad esempio, non possono generare una proposizione generale: la prima è una verità individuale, e quindi soggetta alle leggi contestuali, l'altra è una verità generale.

Viene, così, a definirsi un postulato: nessun asserto può essere definitivamente e inconfontabilmente vero; così come qualunque affermazione che sia risultata vera, può risultare anche falsa; proprio come sosteneva Popper.

Di certo anche i modelli proposti nella metà del secolo trascorso da Kuhn e Lakatos prestano il fianco al giudizio delle categorie di spazio e tempo, proponendosi come veri solo in determinati contesti e momenti. Secondo questi modelli il significato di un evento deriva da un insieme di variabili contestuali e concetti soggettivi. Facile è dimostrare che sia la conoscenza afferente ad un approccio soggettivo che quella giustificata da una epistemologia oggettiva, se accettate in modo isolato, possono generare errori.

Questo porta ad una prospettiva che trova credito nella società e nella scienza moderna, secondo cui è necessario relativizzare la conoscenza oggettiva e considerarla in senso “debole”. Non pare logico dimostrare un principio assoluto in assenza di categorie assolute. L'oggettività in senso debole, quindi, più che far approdare a conoscenza noumenica, pare essere un passo in avanti rispetto alla soggettività, che a questo punto viene ad essere interpretabile come soggettività in senso forte, appunto come sostenuto da Platone nel decifrare il fenomeno: la scienza è oggettiva in senso intersoggettivo, come sostenuto da Agazzi (1979).

La inflessione intersoggettiva riesce a considerare la possibilità di un oggettività come un qualcosa universalmente conosciuto e condiviso: dall'esser-ci di heideggeriana memoria, all'essere noto. Questo genera in modo irragionevole una conoscenza oggettiva, da cui deriva l'esserci dell'oggetto in quanto atto di “notorietà” da parte di un soggetto. La noesi aristotelica non può essere separata dal discorso soggettivo.

Il riduzionismo, dichiara Agazzi, è il termine “con cui si esprime il fatto di ridurre una scienza ad un'altra [o un sapere ad un altro]. Si può dire che ciò significa tentare di esprimere e giustificare i concetti di una scienza, quella che si tende a ridurre, in funzione di concetti della scienza a cui questa dovrebbe essere ridotta” (Agazzi E., 1979). L'operazione riduzionistica, insomma, se pare logica nella sua peculiarità di logos, perde di legittimità nel momento in cui la si percepisce come sapere generale.

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 ad oggi sembra essere il male maggiore della pedagogia, e cioè la distanza tra la teoria e la prassi, appunto tra atto e fatto.

Davanti a questo gap Bruner sottolinea la necessità di non ignorare "le teorie ingenua e la pedagogia popolare" (Bruner J., 1997, 58 e ss.):

"qualsiasi innovazione che voi, come vero teorico di pedagogia, potete voler introdurre, dovrà scontrarsi, sostituire o modificare in qualche modo le teorie popolari che già guidano insegnanti e allievi" (Bruner, 2001, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, p. 59).

La prassi troppo spesso è decisa dalla teoria, la quale sembra essere sorda ed autoreferenziale rispetto ad una richiesta di intesa operativa.

Sempre nella sua caratura moderata, il carattere olistico/ermeneutico della pedagogia può generare una fertile interconnessione del "discorso pedagogico".

La totalità è ciò che conferisce una conformazione specifica a ciascuna delle parti e che, allo stesso tempo, le organizza fra loro. La prospettiva olistica non va intesa come al di sopra delle parti, ma come legame e connessione tra le parti. "Conoscere non è mai un fatto immediato" (Margiotta U., 2006, p. 203 e ss): la conoscenza non si realizza senza un adeguato esame della situazione e del contesto.

#### **4. Scuola, educazione e prospettive olistiche**

La crisi della scuola è sotto gli occhi di tutti; alcuni studiosi la descrivono in termini apocalittici, addirittura come un baratro dal quale sembra impossibile risalire.

Siamo sempre più spettatori di insufficienze paidetiche ed inadeguatezze istituzionali, che, purtroppo, non derivano solo dallo smarrimento della centralità della scuola all'interno della società, quanto da una crisi che colpisce un modo multifattoriale e multicontestuale, provocando un inaridimento della promozione umana.

"Muore il personalismo, rivive la persona" ricorda Poul Ricoeur, coerentemente ad un "progetto di umanità che esige una considerazione ampia in virtù di tutte quelle qualità che possiede e che ne rilevano il modo di essere, la personalità, la totalità di senso" (Ricoeur P., 1997, p. 39).

Su questa scuola si riversa ogni problema sociale, tanto che ogni ipotesi di soluzione pare essere adeguata ed efficace. Lo smarrimento della persona, se non collocata all'interno di un disegno più ampio, deve fondarsi sulla valorizzazione di tutte le peculiarità umane, in modo integrale ed integrato.

La categoria entro cui si può assumere il significato più profondo dell'esperienza educativa e formativa non può non essere quello olistico. Soltanto così è possibile consentire alla persona di esprimersi in apertura, creatività ed autonomia.

Si tratta di rispondere alla domanda cruciale che già Mencarelli si poneva alla soglia degli anni Settanta, ma che oggi appare più viva che mai, e cioè "che cosa può e deve fare

la scuola fondamentale per definire il suo contributo alla coerente attuazione dell'idea di educazione?" (Mencarelli, 1969, p. 126). Certo non siamo i primi a reclamare il valore assoluto dell'educazione, e non saremo nemmeno gli ultimi; quello che preoccupa è che ancora non abbiamo saputo rispondere in modo pertinente alle varie istanze sociali.

La crisi della scuola si è acuita con l'avvento della scolarizzazione di massa che, paradossalmente, voleva proprio rispondere in modo pertinente alla domanda di educazione, anche se già a partire dal Rapporto Coleman (Coleman Y. S., 1966) si è avvertito quanto fosse utopico assicurare a tutti l'uguaglianza di reali e concrete opportunità educative; ne c'è bisogno di insistere molto sulle contraddizioni che andavano emergendo, basti porre mente alle parole contenute in "Lettera ad una professoressa". Le cose con il passare del tempo non sono di certo migliorate: si è passati dalla necessità di una scuola "popolare" ad una scuola di "massa".

Si è verificata una errata interpretazione dell'*attivismo*. L'istruzione di base non può essere ridotta ad educazione massificata ed improntata a ridurre le differenze individuali. Il processo di omologazione ha messo in ginocchio l'efficacia del sistema educativo, a partire dagli edifici, sempre più inadeguati allo sviluppo umano, passando per una professionalità docente non sempre pertinente, fino a giungere alle inadeguate proposte curriculari rispetto ai traguardi che reclama la società. Dall'avvento delle tecnologie anche la stessa metodologia didattica doveva divenire centro nevralgico da cui l'educazione avrebbe dovuto trarre nuovo vigore, ma che in molti contesti sono risultate incapaci di promuovere apprendimento.

Ancora di sorprendente attualità è quanto si legge all'interno dei programmi didattici per la scuola primaria del 1955: "comunicare al fanciullo la gioia ed il gusto di imparare e di fare da sé perché ne conservi l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita".

Siamo chiamati ad un impegno che se pur arricchito delle tante sollecitazioni che sono venute dalle varie riforme della scuola, che sia un vero e proprio progetto educativo unitario dell'uomo. La scuola, troppo spesso, appare un segmento distaccato dalla realtà e dal contesto sociale, addirittura rassegnata e incurante rispetto alla crisi che la sta colpendo. Le ragioni di sviluppo umano in senso olistico devono essere prese in carico, al fine di far fronte ad un didatticismo sfrenato o da una malintesa interpretazione della libertà didattica, che sovente si è tradotta nel suo opposto anarchico.

## Conclusioni

Da quanto emerso appare evidente che se l'istruzione e la formazione possono essere racchiuse entro le categorie di spazio e tempo, l'educazione non è contestualizzabile, e questo conferma la nostra idea di olistico moderato. L'educazione, infatti, è costantemente impegnata a porre la persona al centro del suo discorso e far leva sulle naturali capacità di strutturarsi in "una personalità capace di espandersi" (Mencarelli M., 1969, p. 96).

Oggi, purtroppo, la crisi ha investito anche il processo educativo, sempre più propenso a santificare procedure metodologiche e didattiche standardizzate e ad un lassismo di autorevolezza sociale. Ecco, quindi, spiegati gli insuccessi che molte agenzie formative registrano e della crescente legittimazione sociale della scuola. Siamo davanti all'assenza di un disegno globale, un'azione concertata, volontaria e di senso che realizzi un percorso che ponga nuovamente al centro la persona nella sua interezza.

Dobbiamo rispondere alla domanda di educazione che avanza e porre rimedio alla deriva culturale che stiamo vivendo. Tutto diviene funzionale e necessario aiutare l'uomo a dotarsi di un abito mentale morale ed etico che lo renda capace di esprimere la propria *humanitas*. Sono aspetti, questi, che a noi sembrano essere maggiormente performanti rispetto ad un "paniere" di abilità strumentali, effimere e momentanee.

Gli interrogativi che emergono impongono un ripensamento non tanto del senso dell'educazione, piuttosto fare della scuola fucina di educazione, introducendo, così, quello che già alla fine degli anni Settanta Mencarelli descriveva con la semantica "dell'autogoverno dell'educando".

Un *self government* che ripercorre i "buoni propositi" espressi nell'ultima riforma della "Buona scuola", dove la crescente domanda di fare educazione è scandita dalla necessità di una scuola autonoma, un'offerta curriculare flessibile e all'avanguardia, una formazione permanente dei docenti ed un processo di digitalizzazione crescente.

Purtroppo, però, i legittimi propositi si scontrano giornalmente con lo stato dei fatti; come, ad esempio, la resa dell'insegnante dalla penna rossa ed una sopraggiunta ed improvvisa incapacità di risposta davanti al gap tecnologico generazionale.

Certo è tanto facile quanto errato descrivere una sola causa nelle varie disfunzioni del sistema scuola; nello stesso tempo, però, non possiamo misconoscere una sempre più diffusa opinione di un cattivo utilizzo prescrittivo di ciò che è il pensiero pedagogico olistico, che trae linfa vitale delle parole espresse dal Mencarelli circa il distacco tra una pedagogia attiva e la moderna società conoscitiva:

"La pedagogia dell'attivismo, forse, per quanto proiettata nelle prospettive operative e sociali, non ha sempre coralmemente dimostrato la sua capacità di fondarsi come pedagogia dell'educazione" (Mencarelli M.(1969); Scuola di Base ed educazione permanente. Brescia: La scuola, p. 9).

Di qui l'urgenza di rispondere alla questione sollevata da ormai circa un mezzo Secolo, e cioè creare una pedagogia che si ponga come membrana osmotica tra società e persona.

La linea di pensiero non può non essere determinata da un olistismo capace di cogliere ogni necessità sociale, culturale e di ogni essere umano.

La maturazione olistica del soggetto è stata barattata con un sopravvivere sociale; tale da farci perdere la vera teologia dell'opera del Maritain (1947) che vide nel suo "Umanismo integrale" la necessità di una scuola "attiva, ma non vuota".

Così è doveroso riallacciare i rapporti con tutte le plissettature presenti nella persona, la quale non aspetta altro che di cucirsi un "abito buono e su misura", proprio come si richiama una "buona scuola e su misura".

La tanto proclamata scuola dell'esistenza, legata ai nostri concetti di unità e di potenziale umano, ancora tarda ad essere attuata; troppo forte resta quella legata all'efficienza.

La letteratura pedagogica è colma di questi saggi di denuncia, privi ormai di mordente su ogni sorta lettore. Il primitivo e generoso disegno di una scuola democratica e moderna si è perso ed affievolito nei rivoli creati dalla mancanza di proposte operative e nell'acutizzarsi della crisi economica.

Tutto ciò produce carenza di risposte, le quali partono da una emorragica ed egemonica descolarizzazione, passano per un tentativo sempre più goffo di potenziamento qualitativo e quantitativo delle istituzioni scolastiche, e si concludono su una necessaria riflessione sulla professionalità docente (Perrenou P., 2010).

Non esiste più un'educazione disinteressata, tale cioè da essere veramente al servizio dell'essere umano.

Questa omissione e lentezza trasformativa sta inasprendo il problema didattico e pedagogico non di poco, soprattutto nei confronti dell'esigenza comune di legittimare la persona secondo la sua prospettiva olistica.

Di certo non possiamo dimenticare che l'educazione è attiva nel fine e nei mezzi, proprio come sostenuto dal Leang (1954): la spontaneità, la naturalità dell'apprendere, la vivacità intellettuale non possono divenire la causa delle mille forme dell'alfabetismo moderno.

Tali elementi è necessario proiettarli all'interno di un vero e proprio stile di vita che si realizza in volontà e intenzionalità.

Soltanto così è possibile accedere ad una educazione totale, sia come impegno dell'uomo ad autoeducarsi, sia nella sua più completa percezione di se stesso, secondo un "abito buono e su misura".

Di certo, una tematica così estesa e complessa necessita di approfondimenti mirati e calibrati, sia da un punto di vista epistemologico/letterario, sia per quello che concerne la funzionalità prassica che scaturiscono dalle asserzioni esposte.

Per questo la domanda di legittimazione della proposta olistica deriva, spazia e si orienta all'interno del "dis-corso pedagogico".

Di qui il rimando ad autori di chiara impostazione mistico/filosofica come G. Baten-son, R. Steiner, R. Miller, C. Flake, J. Maritain, tanto per citarne alcuni di caratura internazionale, così come la corrente della fisica quantistica capace di dare conto dell'esistenza di ciò che ad oggi l'educazione ha solo tentato di immaginare e descrivere, di certo salvaguardare.

Il modello olistico, infatti, sembra essere quel filo rosso dell'educazione, che da Rousseau in poi ha accompagnato il pensiero pedagogico.

Senza dimenticare il contributo offerto da ciascuno dei pensatori appartenenti alla filosofia dell'educazione, ognuno dei quali ha consegnato, anche involontariamente, un contributo fondamentale alla prospettiva olistica, questa appare essere l'unica soluzione possibile alla crisi che investe ogni dove, ma soprattutto stravolge la persona ed il suo valore ontologico ed assiologico.

Ci riserviamo nei prossimi lavori di approfondirne il raggio di azione di una meditazione che annoveri le singole eredità, che da Plotino in poi hanno caratterizzato il pensiero olistico moderato.

## Riferimenti Bibliografici

- Agazzi E., *Analogicità del concetto di scienza*, Milano, Ed. Massimo, 1979.
- Bachelard G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938; tr. it. di E. Castelli
- Bruner J., *Alla ricerca della mente: autobiografia intellettuale*, Roma, Armando, 1997.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2001.
- Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico*, Bologna, Clueb, 1986.
- Challors A.F. *Che cosa è questa scienza? La natura e i suoi metodi*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1979.
- De Rosnay J., *Il macroscopio. Verso una visione globale*, Bari, Edizioni Dedalo, 1977.
- della conoscenza oggettiva*, Milano, Raffaello Cortina, 1995.

- Gattinara, *La formazione dello spirito scientifico. Contributo a una psicoanalisi*, Milano, Raffaello Cortina, 1995.
- Margiotta U., *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 2006.
- Maritain J., *Umanesimo integrale*, Roma, Borla, 2002.
- Mencarelli M., *Scuola di Base ed educazione permanente*, Brescia, La Scuola Editrice, 1969.
- Miller J.P., *The holistic teacher*, Toronto, OISE Press, 1993.
- Morin E., *Sette lezioni sul pensiero globale*, trad. it., Milano, Cortina Raffaello, 2016.
- Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Roma, Anicia, 2010.
- Pocztar J., *Analisi sistemica dell'educazione*, Roma, Anicia, 1993.
- Reale G, Antiseri D., Laeng M., *Filosofia e Pedagogia dalle origini ad oggi*, volume 3, Brescia, Editrice La Scuola, 1986.
- Ricoeur P., *La persona*, a cura di P. De Benedetti, Brescia, Morcelliana, 1997.
- Schumpeter Joseph A., *Il capitalismo può sopravvivere? La distruzione creatrice e il futuro dell'economia globale*, Milano, ETAS, 2010.