

# L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita


*a cura di* Liliana Dozza  
e Simonetta Ulivieri



EDUCAZIONE per *tutta la vita*



**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS



La presente Collana intende portare un contributo di studio e di ricerca ai temi relativi all'educazione e alla formazione per tutta la vita, in differenti contesti ed in maniera profonda (*Lifelong, Lifewide, Lifedeeep Learning*). Data la ricchezza, complessità e problematicità di tali ambiti, la Collana si avvale dei contributi teorico-metodologici di differenti prospettive disciplinari. Particolare attenzione viene rivolta ai campi di studio e di ricerca della comunicazione e formazione, pedagogia dei gruppi e di comunità, orientamento e pratiche valutative.

**Direzione**

Liliana Dozza

**Comitato scientifico**

Luciano Bellini, *UPS –Ecuador, Quito – Cuenca - Guayachill*

Kieran Egan, *Simon Fraser University*

Elisa Frauenfelder, *Università Suor Orsola di Benincasa, Napoli*

Hans U. Fuchs, *Zurich University*

Rosa Gallelli, *Università di Bari*

Isabella Loiodice, *Università di Foggia*

Racheal Lotan, *Stanford University*

Franca Pinto Minerva, *Università degli Studi di Foggia*

Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*

Simonetta Ulivieri, *Università degli Studi di Firenze*

Paul Vermette, *Niagara University*

Werner Wiater, *Universität Augsburg*

Miguel Zabalza, *Università de Santiago de Compostela*

Xu di Hongzohu, *Zhejiang University*

**Metodi e criteri di valutazione**

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (peer review). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia indicata.

**Comitato di redazione**

Monica Parricchi e Maria Teresa Trisciuzzi



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

[http://www.francoangeli.it/come\\_publicare/publicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

# L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita

---

*a cura di* Liliana Dozza  
e Simonetta Ulivieri

con la collaborazione di Monica Parricchi



**FrancoAngeli**

Questo volume è stato pubblicato con il contributo  
della Libera Università di Bolzano

Copyright © 2016 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

*L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

# Indice

**Introduzione**, di *Simonetta Ulivieri e Liliana Dozza* pag. 15

## **Parte prima Dalle prime scuole all'Università**

<b>Cultura dell'infanzia, diritti e pedagogia dell'infanzia</b> , di <i>Simonetta Polenghi</i>	» 35
<b>Per una storia dell'infanzia. Nuove metodologie e linee plurali di ricerca e di interpretazione</b> , di <i>Simonetta Ulivieri</i>	» 44
<b>Educazione permanente nelle prime età della vita</b> , di <i>Liliana Dozza</i>	» 60
<b>L'educazione per il corso della vita</b> , di <i>Isabella Loiodice</i>	» 72
<b>Pedagogia e diritti dei bambini</b> , di <i>Emiliano Macinai</i>	» 79
<b>Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità</b> , di <i>Teresa Grange Sergi</i>	» 88
<b>La scuola dell'infanzia nella prospettiva di un'educazione per tutta la vita</b> , di <i>Anna Bondioli</i>	» 101
<b>Welche Merkmale können den Berufserfolg von frühpädagogischen Fachkräften beeinflussen? Eine Zusammenschau von Forschungsbefunden zu (potenziellen) Prädiktoren</b> , di <i>Wilfried Klaas Smidt</i>	» 112
<b>Genitori a lungo termine, figli a breve termine</b> , di <i>Michele Corsi</i>	» 124
<b>La formazione docente nell'ottica dell'Educazione Permanente</b> , di <i>Maurizio Sibilio</i>	» 135

<b>Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita</b> , di <i>Elisabetta Nigris</i>	» 139
<b>La scuola media di primo grado. Idee per una ripartenza</b> , di <i>Loredana Perla</i>	» 153
<b>Una scuola secondaria che formi talenti</b> , di <i>Umberto Margiotta</i>	» 173
<b>Metodologie esperienziali. Il valore formative degli experiential learning</b> , di <i>Luigina Mortari</i>	» 183
<b>L'Università per l'apprendimento permanente. Tra pedagogia, politica e modelli di formazione</b> , di <i>Fabrizio Manuel Sirignano</i>	» 200

## Parte seconda

### Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche

<b>Educazione Permanente: modello individuo-sistema e lifedeeep learning</b> , di <i>Maria Grazia Riva</i>	» 209
<b>Una tensione dell'educazione permanente</b> , di <i>Massimo Baldacci</i>	» 216
<b>L'evoluzione dei concetti di Éducation permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti</b> , di <i>Paolo Federighi</i>	» 219
<b>Per un modello sistemico di educazione permanente</b> , di <i>Luigi Pati</i>	» 226
<b>Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche</b> , di <i>Carla Xodo</i>	» 232
<b>Educazione permanente: il Modello Formativo-Educante Sistemico Relazionale</b> , di <i>Silvana Calaprice</i>	» 240
<b>Educazione permanente tra continuità e discontinuità</b> , di <i>Maria S. Tomarchio</i>	» 252
<b>Apprendimento per tutta la vita in situazioni migratorie: infanzia ed età giovanile</b> , di <i>Elke Montanari</i>	» 257
<b>L'educazione permanente e lo sguardo neuroscientifico. Terza età e questione giovanile</b> , di <i>Maurizio Fabbri</i>	» 261

**Parte terza**  
**Sessioni parallele dei gruppi di lavoro**

- 1. La qualità dei processi di insegnamento-apprendimento per l'intero corso della vita**, di *Andrea Traverso* e *Roberto Trincherò* » 273
- Dalla permanenza dell'educazione all'educazione permanente e... ritorno*, di *Marinella Attinà* e *Paola Martino* » 278
- The determinants of Participation in Adult Education and Training: a Cross-National Comparisons Using PIAAC Data*, di *Andrea Cegolon* » 285
- Qualificazione e formazione dell'istruttore sportivo nei contesti nazionale ed europeo*, di *Ferdinando Cereda* » 296
- Modul-life. Scaffali, palcoscenici e narrazioni: la logistica delle vite*, di *Matteo Cornacchia* » 303
- Riflessioni sull'importanza della literacy, design di ricerca, il ruolo degli insegnanti e la filosofia inclusiva promossa in Italia, Germania e Finlandia*, di *Christiane Hofmann*, *Arno Koch*, *Kristin Bauer*, *Leena Holopainen*, *Minna Mäki-honko*, *Airi Hakkarainen*, *Siegfried Baur* e *Doris Kofler* » 311
- Costruire la qualità. Un percorso partecipato di ricerca-formazione con le scuole dell'infanzia*, di *Cristina Lisimberti* e *Katia Montalbetti* » 322
- Promuovere e valutare l'imparare a imparare a partire dalle prime età della vita. Primi esiti di una ricerca empirica sull'uso delle storie di apprendimento nei nidi d'infanzia forlivesi*, di *Massimo Marcucci* » 331
- Etica e legalità nella formazione iniziale degli insegnanti: il progetto LEG-ETI*, di *Antonella Nuzzaci* » 340
- In quale misura gli stili di apprendimento dei docenti influenzano i loro stili di insegnamento? Uno studio esplorativo*, di *Valeria Rossini* » 349
- Quel che è permanente nell'educare, dalle prime età della vita all'età adulta: una rilettura di testi antichi per riflettere su problemi contemporanei*, di *Gilberto Scaramuzzo* » 358
- Studenti di cittadinanza non italiana nelle aule accademiche: costruire l'Università interculturale*, di *Alessandro Vaccarelli* » 367



<b>2. Metodologie per l'apprendimento permanente</b> , di Berta Martini e Raffaella Biagioli	»	376
<i>Dal caso al sapere professionale. Lo studio di caso come strategia per imparare ad apprendere dalla propria esperienza</i> , di Elisabetta Biffi	»	380
<i>L'innovazione nella formazione degli educatori dell'infanzia in Italia e in prospettiva Europea. Prime riflessioni da uno studio di caso</i> , di Chiara Bove, Susanna Mantovani e Silvia Cescato	»	386
<i>Perturbazioni e apprendimento: un modello sistemico di didattica universitaria</i> , di Ines Giunta	»	395
<i>I musei come luoghi per l'educazione permanente: l'esempio del MOdE-Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna</i> , di Chiara Panciroli e Veronica Russo	»	404
<i>Educare al benessere promuovendo la consapevolezza economica</i> , di Monica Parricchi	»	414
<i>L'entrata all'università come primo passo verso l'adulità: transizioni e "riti di passaggio"</i> , di Chirara Biasin e Andrea Porcarelli	»	423
<i>Il tirocinio curricolare per gli studenti-lavoratori</i> , di Andrea Potestio	»	432
<i>Formare a documentare e valutare l'agire educativo: l'esperienza del Pilot Training Course EDUEVAL presso l'Università di Bari</i> , di Viviana Vinci	»	440
<i>Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa</i> , di Luisa Zecca	»	450
<b>3. Multimedia, tecnologie e lifelong lifewide learning. Un contributo a una riflessione pedagogica</b> , di Francesco C. Ugolini	»	463
<i>Il Cinelinguaggio. Un mediatore tecnologico, trasversale a tutte le età, per analizzare i processi inclusivi a scuola e nella società</i> , di Fabio Bocci	»	469
<i>Tabletti@mo: una proposta di ricerca su educazione, prima infanzia e tecnologie digitali</i> , di Rosy Nardone, Elena Pacetti e Federica Zanetti	»	480

<i>Ambienti tecnologici e apprendimento nei servizi all'infanzia: dall'interazione all'inclusione</i> , di Valentina Pennazio	» 490
<i>Le pratiche videoludiche dei ragazzi: relazioni e sfide per l'educazione</i> , di Alessandra Carenzio, Lorenzo De Cani e Pier Cesare Rivoltella	» 497
<i>ePortfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente</i> , di Lorella Giannandrea	» 508
<i>Piccole scuole crescono. Possibili scenari per superare l'isolamento delle piccole scuole</i> , di Giuseppina Cannella e Stefania Chipa	» 516
<i>Una vita nelle immagini. Video sharing, competenze digitali ed educazione permanente</i> , di Filippo Ceretti	» 525
<i>L'ePortfolio come strumento a supporto dell'apprendimento permanente e dell'occupabilità: potenzialità ed elementi critici</i> , di Maria Lucia Giovannini e Alessandra Rosa	» 534
<i>Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un model-lo tutoriale di blended-learning</i> , di Cristina Palmieri, M. Benedetta Gambacorti, Andrea Galimberti e Lucia Zannini	» 544
<i>Strumenti multimediali per la formazione dell'architetto: l'esperienza di una spring school ad istanbul: "communicating architecture and built environment"</i> , di Alessia Bianco	» 553
<b>4. L'attualità pedagogica dell'orientamento fra teoria e pratiche di ricerca</b> , di Daniela Dato e Katia Montalbetti	» 562
<i>Orientare l'istituzione. Conferire voce per promuovere dialogo</i> , di Giuseppe Annacontini	» 567
<i>L'orientamento narrativo come strumento di prevenzione della dispersione scolastica</i> , di Federico Batini e M. Ermelinda De Carlo	» 577
<i>«Cosa voglio fare da grande?»: aspirazioni professionali e modelli adulti di riferimento in adolescenza</i> , di Melania Bortolotto	» 586
<i>Metamorfosi del lavoro e funzione orientativa della scuola</i> , di Fabrizio D'Aniello e Luca Girotti	» 596

<i>Percorsi di orientamento per il post diploma: vissuti e considerazioni degli studenti della quinta superiore</i> , di Giuseppe Filippo Dettori	» 605
<i>Dalla narrazione alla poiesi: spostare la domanda di orientamento nelle agenzie culturali locali</i> , di Laura Formenti e Alessia Vitale	» 614
<i>Verso una vecchiaia attiva. Orientare alla transizione lavoro-non lavoro</i> , di Manuela Ladogana	» 622
<i>L'orientamento permanente e l'Università. Un'ipotesi di ricerca tra formazione, territorio e lavoro</i> , di Emiliana Manese e Maria Grazia Lombardi	» 630
<i>La discontinuità tra sistemi educativi e la dispersione scolastica. La prospettiva ecologico-culturale</i> , di Paolo Sorzio	» 641
<b>5. Servizi e percorsi di educazione e cura per le prime età della vita</b> , di Sergio Tramma e Roberto Piazza	» 647
<i>Una Casa "con tante finestre". Storie di bambini in ospedale</i> , di Rossella Caso	» 650
<i>Tra fili d'erba e cielo aperto. Prospettive di ricerca di educazione all'aperto in Sicilia</i> , di Gabriella D'Aprile	» 657
<i>Success and Welfare for Life</i> , di Viviana De Angelis	» 665
<i>La Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori tra passato, presente e futuro</i> , di Barbara De Serio	» 672
<i>Progetto pilota di strutturazione e implementazione di interventi di cura ed educazione sanitaria ad hoc per giovani ragazzi trapiantati di fegato</i> , di Silvia Lazzaro, Natascia Bobbo, Alberto Ferrarese, Mara Cananzi, Giorgio Perilongo, Patrizia Burra e Giuseppe Milan	» 679
<i>Lo sviluppo della partecipazione delle famiglie attorno alle Storie di apprendimento dei bambini. Primi esiti di una ricerca empirica in alcuni servizi per l'infanzia italiani</i> , di Elena Luciano	» 689
<i>Il disagio esistenziale dei minori stranieri di seconda generazione: dalla pedagogia interculturale alla pedagogia sociale</i> , di Angela Muschitiello	» 696
<i>La voce delle cose: il ruolo dell'affordance nelle pratiche esplorative sonoro-musicali in un nido d'infanzia</i> , di Gianni Nuti	» 705

<i>Con i bambini e i ragazzi di Lampedusa: costruire futuro attraverso i libri</i> , di Elena Zizioli	»	714
<b>6. Lingue e linguaggi per l'insegnamento-apprendimento</b> , di <i>Massimiliano Fiorucci e Marinella Muscarà</i>	»	723
<i>L'intersezione letteratura-musica come modello interdisciplinare e linguaggio educativo permanente</i> , di Leonardo Acone	»	730
<i>Educazione permanente e apprendimento linguistico degli adulti immigrati. Un'indagine sulle scuole di italiano per immigrati</i> , di Marco Catarci	»	739
<i>Ri-animare la lettura e costruire patrimoni culturali e relazionali</i> , di Rosita Deluigi	»	746
<i>"Drawing" as a key skill for visual literacy in life-long and life-wide learning</i> , di Patrizia Garista, Letizia Cinganotto e Fausto Benedetti	»	755
<i>"Adultescenza", una new entry nel linguaggio dell'educazione degli adulti: significati e orientamenti di ricerca</i> , di Elena Marescotti	»	763
<i>Contesti eterogenei... e capovolti. Flipped classroom e inclusione nei contesti scolastici eterogenei</i> , di Luisa Zinant, Francesca Zanon e Davide Zoletto	»	774
<b>7. Contesti e territori per l'apprendimento lifewide</b> , di <i>Loretta Fabbri e Massimiliano Tarozzi</i>	»	782
<i>Profughi di guerra e nuovi cittadini: quali istanze formative?</i> , di Luca Agostinetti	»	788
<i>Educazione permanente in contesti difficili</i> , di Gabriella Aleandri	»	802
<i>L'apprendimento lifewide: per un setting pedagogico motorio e sportivo resiliente</i> , di Mirca Benetton	»	814
<i>La mobilità autonoma dei bambini come atto trasformativo della città</i> , di Antonio Borgogni	»	823
<i>Team learning e Comunità di pratica. Maestri artigiani e novizi in un'azienda del lusso Made in Italy</i> , di Francesca Bracci	»	832

<i>Contesti e territori per l'apprendimento lifewide. L'evoluzione delle Università della terza età</i> , di Paola Dal Toso	»	843
<i>Educazione permanente e cultura di pace: percorsi culturali per comprendere il razzismo e l'antisemitismo e prevenire i conflitti distruttivi</i> , di Silvia Guetta	»	851
<i>La coltura della terra tra metafore educative, ecologia e didattica</i> , di Raffaella C. Strongoli	»	862
<i>Prendersi cura della città "per" e "con" le giovani generazioni</i> , di Emanuela Toffano Martini e Orietta Zanato Orladini	»	871
<i>"Teatro e cittadinanza": percorsi formativi per la comunità e l'inclusione sociale</i> , di Federica Zanetti	»	882
<b>8. Le competenze per l'apprendimento permanente</b> , di Roberta Caldin, Manuela Gallerani e Massimiliano Costa	»	891
<i>Competenze emotivo-relazionali come fondamento dell'apprendimento permanente</i> , di Luana Collacchioni	»	899
<i>La competenza di apprendere ad apprendere come sfida individuale, sociale ed ecologica</i> , di Paolo Di Rienzo	»	906
<i>Competenze per la gestione continua del sé professionale del dottore di ricerca</i> , di Lorena Milani	»	914
<i>Apprendere l'autonomia e la resilienza: giovani adulti in uscita dalle comunità per minori</i> , di Luisa Pandolfi	»	924
<i>Le "capacità in azione" tra "apprendimento profondo", "apprendimento di risposta" e "apprendimento permanente"</i> , di Nicolina Pastena	»	931
<i>L'autovalutazione delle competenze trasversali da parte degli studenti per migliorare la qualità della didattica universitaria</i> , di Liliana Silva	»	938
<i>Costruire competenze permanenti nella disabilità intellettiva. La sfida dell'integrazione al lavoro</i> , di Tamara Zapattera	»	946
<b>9. A margine del dibattito sul gender</b> , di Elisabetta Musi	»	954
<i>Dai saperi delle donne alla cura come principio di democrazia</i> , di Anna Grazia Lopez	»	959

<i>Lo sviluppo della scuola in alcune regioni meridionali negli anni dal dopoguerra al boom economico: “appunti” di una ricerca</i> , di Vittoria Bosna	» 964
<i>Metodologie della formazione: introdurre nella ricerca una prospettiva «Gender Equality»</i> , di Julia Di Campo	» 973
<i>Questioni di genere e professionalità docente. Verso la costruzione di “nuove” competenze</i> , di Valentina Guerrini	» 980
<i>Esistere in quanto giovani: riflessioni pedagogiche sulla formazione dell’identità tra cambiamenti e realizzazione di sé</i> , di Marisa Musaio	» 989
<i>Educazione e stereotipi di genere: una proposta di didattica laboratoriale nel programma Unijunior – l’Università per i bambini</i> , di Rosy Nardone	» 999
<i>Crescere cittadini. Il valore della formazione civica, sociale ed ecologica di adolescenti e giovani</i> , di Claudia Secci	» 1007
<b>10. Il laboratorio di apprendimento e insegnamento nell’ottica della lifelong, lifewide e lifedeeep education</b> , di Laura Cerrocchi	» 1016
<i>Valorizzare l’apprendimento attraverso la certificazione delle competenze: proposte metodologiche per la scuola del primo ciclo</i> , di Davide Capperucci	» 1022
<i>Le competenze professionali nel tirocinio: laboratorio di co-costruzione del profilo professionale</i> , di Gina Chianese	» 1033
<i>L’educazione degli adulti nei laboratori delle economie diverse</i> , di Antonia De Vita	» 1041
<i>Perché e come studiare la qualità? Riflessioni da un caso di studio sulle buone pratiche di educazione ai media nella scuola primaria</i> , di Damiano Felini	» 1049
<i>Dalla narrazione all’esperienza in laboratorio: giochiamo e ragioniamo sull’Energia</i> , di Alessandra Landini e Federico Corni	» 1059
<i>Riuscire a farcela: determinanti pedagogiche del successo scolastico negli studenti di origine migrante in Trentino</i> , di Giovanna Malusà, Francesco Pisanu e Massimiliano Tarozzi	» 1071

<i>Progettare percorsi inclusivi in contesti multiculturali a rischio. Una Ricerca-Azione in una Scuola Secondaria di Primo Grado in Trentino</i> , di Giovanna Malusà	» 1080
<i>Nuovi modelli didattici per l'Università: una ricerca-formazione in Africa Orientale nel progetto di cooperazione ACP-EU EDULINK Energy_Agro-food Synergies in Africa: New Educational Models for Universities</i> , di Elena Pacetti, Marco Setti e Daria Zizzola	» 1089
<i>Apprendere contenuti e apprendere il senso. Per una didattica del significato</i> , di Marco Piccinno	» 1098
<i>I Laboratori tematici di ricerca come dispositivi di promozione della riflessività dell'educatore</i> , di Silvio Premoli	» 1104
<i>La Philosophy for Children come metodologia didattica lifelong</i> , di Giorgia Ruzzante	» 1114
<b>Gli autori</b>	» 1123

**Quel che è permanente nell'educare,  
dalle prime età della vita all'età adulta:  
una rilettura di testi antichi per riflettere  
su problemi contemporanei**

di Gilberto Scaramuzzo – Università degli Studi Roma Tre

*Abstract:* This paper opens with a re-thinking of the etymology of “educare”, in order to reflect on the existence of a *permanent* in educational processes.

This exploration continues with a reading of some pages in Plato’s *Republic* and Aristotle’s *Poetics* where these authors recognise a crucial and problematic dynamism for human education: *mimesis*. In the closing section, with the help of contemporary authors, I reflect on the possible implications of this recognition.

*Keywords:* Mimesis, educazione permanente, paideia

Un convegno sull’educazione permanente invoglia a riflettere anche sul suo *contrario*: se esista cioè qualcosa che permanga nell’educare anche se variano le circostanze in cui quest’azione si realizza.

Mi è sembrato utile, perciò, pormi la seguente domanda:

C’è qualcosa che permane in quell’agire che chiamiamo *educazione* qualunque siano le età o le peculiarità dei soggetti cui esso si rivolge? E ancora: c’è qualcosa che possa *permanere*, anche qualora nel significato del vocabolo *educare* includiamo quello di *insegnare/istruire* e quello di *formare*?

Una volta accettata la sfida che pone una simile domanda, ho deciso di portare avanti una riflessione filosofico-educativa senza alcuna pretesa di giungere a soluzioni definitive ma, piuttosto, con la speranza di contribuire a un ri-pensamento avvertito come urgente.

Mi sembra serio ritenere che se esiste *qualcosa* che deve essere sempre presente affinché si possa parlare di educazione, questo *qualcosa* dev’essere, in qualche modo, ri-conoscibile negli spazi semantici che pertengono al lemma “educare”.

Ho ritenuto, quindi, che una buona partenza per rispondere alla domanda da cui ho preso le mosse fosse quella di tornare a visitare un luogo fin troppo visitato, direi oramai scontato, e che forse proprio per questo meritava di essere ri-visitato senza paura di suscitare scandalo. Questa ri-visitazione non è stata per me priva di sorprese, anzi, forse proprio dalla prima di queste sorprese è scaturito in me il desiderio di procedere in questo studio.



# 1. Ripensando l'etimologia di “educare”

L'italiano *educare* viene dal latino *educare*, su questo non mi sembra legittimo porre alcun dubbio, essendo il lemma presente in entrambe le lingue. Eppure, e questa è quella *prima sorpresa* che vorrei condividere con voi, molti (tutti?) gli studenti di dottorato cui mi è capitato di insegnare in quest'ultimo collegio erano addirittura sicurissimi, e a maggior ragione lo erano stati gli studenti della laurea magistrale in Scienze dell'educazione (quindi già in possesso di una prima laurea triennale) che avevo avuto modo di interpellare precedentemente, che in latino non esistesse il lemma *educare*. La ragione di questa ignoranza grave sulla parola chiave della disciplina che anima gli sforzi di questi studenti e giovani studiosi, io credo sia da ricercare nell'enorme diffusione che ha avuto quell'interpretazione filologica che immediatamente da *educare* procede verso *educere*.

Nello studio che qui presento, io suggerisco di permanere nel riconoscere il lemma italiano *educare* derivare dal lemma latino *educare* al fine di verificare se questa assunzione, direi immediatamente legittima, ci conduce a risultati significativi per quel che concerne la domanda sul “permanente” nell'educare, qualunque sia l'età dei soggetti a cui questa azione sia rivolta.

Dunque l'*educare* latino, come tutti noi qua ben sappiamo, significa: allevare, alimentare, nutrire, curare; educare, istruire, formare.

Provo, dunque, a sostare su questa radice del suo significato per saggiare se essa aiuti a riflettere, forse a ri-pensare, sull'agire educativo qualunque sia l'età dei soggetti cui esso si rivolge.

Questo ri-pensamento può essere nutrito dallo scomporre il lemma nelle due componenti da cui esso è formato. Da questa scomposizione, e dalla successiva ricomposizione di senso, avremo modo di verificare una perfetta coerenza con il significato del latino *educare*, e cui poco sopra si accennava.

Come afferma sinteticamente Stuart Mann (1984/87), nel suo dizionario indo-europeo: *ēd-* vuol dire *food*. Giacomo Devoto (1962), nel suo studio sulle origini indeuropee della nostra lingua, afferma che: «ED è il mangiare concreto, come azione che dura, e ha dato vita al termine del dente: è cioè un masticare primitivo. GwER [invece] è il mangiare istantaneo, un “inghiottire” improvviso, che non distingue essenzialmente liquidi e solidi, e non risente di associazioni magiche»<sup>1</sup>; più avanti sintetizza che ‘ED’ significa: masticare, mangiare<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Devoto, G., *Origini indeuropee*, Sansoni, Firenze, 1962, p. 246. Per una ricostruzione più articolata, seppure ritenuta da alcuni studiosi non sufficientemente giustificata, di questa origine cf. Rendich, F., *Dizionario etimologico comparato delle lingue classiche indeuropee. Indoeuropeo - Sanscrito - Greco - Latino*, Palombi, Roma, 2010, pp. 137-138.

<sup>2</sup> Cf. Devoto, G., Op. cit., p. 287. Come è noto il latino *ēdo*, *ēdis*, *ēdi*, *ēsum*, *ēdēre* vuol dire mangiare.

Per quel che concerne la seconda parte del lemma latino *educare* (*ēducō*, *-ās*, *-āvī*, *-ātum*) questa si forma, come è ben noto, sulla radice di *dūcō*, *-is*, che si esprime qui nella sua forma durativa<sup>3</sup>.

Dunque: *dūcō*, *-is*, *dūxī*, *ductum*, *dūcere*, vuol dire: “condurre”, “guidare”; *dūco*, *-ās*, *-āvī*, *-ātum*, *-āre* indica la stessa azione di “condurre”, “guidare”, ma non in una specifica occasione, bensì continuativamente nel tempo. *Dūco* a differenza di *dūcō* non è usato mai in forma autonoma, ma solamente nei composti<sup>4</sup>.

Unendo così le due parti: *ed-ducare*, si ottiene uno scioglimento di senso ricco di implicazioni e capace di giustificare pienamente il significato del lemma latino. Educare verrebbe così a essere un intensivo e durativo “guidare” sia nell’assunzione *appropriata* del cibo (un cibo che va masticato e non inghiottito), sia attraverso la somministrazione di un cibo *appropriato*. E così buon educatore (colui che sa ben educare) verrà a essere colui che in-segna a ben nutrirsi e sa fornire, o suggerire, nutrimenti *buoni*. E, perciò, diventare esperti nell’educare richiederà, se si segue questa etimologia, il diventare esperti intorno al *come* si nutre e al *che cosa* nutre effettivamente l’umanità dell’essere umano, così da poter prendersene cura e portarla a pienezza di espressione.

Se educare (qualora si consideri il termine nella sua accezione più vasta) è un agire qualificato che concerne il nutrire che fa crescere bene; come anche (se si prendono in considerazione le varie declinazioni specifiche dell’educare) il nutrire appropriato per raggiungere una determinata competenza o conoscenza; questo agire qualificato richiede una ricerca di natura filosofica volta a indagare sul cibo di cui abbisogna l’essere umano per realizzare pienamente il potenziale che costituisce la sua natura e sulla forma che questo cibo debba assumere per essere ben assimilato. Questa ricerca, di natura filosofica, non potrà procedere, perciò, senza indagare al contempo i metabolismi che animano la natura umana, in primo luogo quelli che concernono il processo di assimilazione del *cibo per l’anima*. Quei processi, cioè, attraverso cui apprendiamo ad agire e comprendiamo le cose.

## 2. Paideia e *mimesis*

Il filosofare sulla paideia<sup>5</sup> ha testimoniato fin dalle sue origini che quella intorno al *nutrimento bello, buono e giusto* per un essere umano (sia in quanto singolo sia in quanto membro di una convivenza) è la *prima* questione a dover essere affrontata. Quindi, credo sia bene – seguendo in ciò il consiglio di Gadamer (1986 p. 92) – tornare brevemente a quella riflessione antica per approfondire la nostra coscienza attuale circa il *permanente* nell’educare:

<sup>3</sup> Cf. Ernout, A., et Meillet, A., *Dictionnaire étymologique de la Langue Latine. Histoire des mots*, Quatrième édition, Librairie C. Klincksieck, Paris, 1959, p. 192.

<sup>4</sup> Cf. Ibidem. Per un’esemplificazione che evidenzia le differenze etimologiche che dividono il latino *educare* dal latino *educere* vedi *Ivi*, p. 185.

<sup>5</sup> Il vocabolo greco trae la sua diretta derivazione dal verbo *paideuo*, che tra i suoi significati ha, appunto, quello di nutrire, allevare.

«Occorre dunque volgere lo sguardo indietro. Ogni sguardo volto alle profondità storiche del nostro presente approfondisce infatti la coscienza degli orizzonti concettuali disponibili».

L'opera in cui la riflessione sull'educabilità umana nasce – e nasce già incredibilmente matura – è *La Repubblica* di Platone. In essa l'autore disegnando l'utopia di uno stato bello, buono e giusto riflette lungamente sul nutrimento per l'anima (e nel testo usa ripetutamente il verbo *trefo* che vuol dire appunto nutrire) che il cittadino deve ricevere per diventare bello, buono e giusto e per legiferare in cotale maniera e difendere bene la *polis*. La riflessione sulla retta paideia comincia proprio con l'investigare il processo di assimilazione umano. Platone nelle sue pagine ci rivela, spendendo una buona parte dell'intero testo (la riflessione inizia nel libro secondo, e poi si sviluppa nel libro terzo e ancora nel decimo), che il dinamismo critico attraverso cui la paideia si realizza è *mimesis*. Platone (*La Repubblica*, III, 393 ss) analizza quella che soprattutto era paideia al suo tempo: la poesia. E così rivela che *mimesis* è quella che fa un autore che produce un testo (al tempo i testi erano soprattutto poemi o opere teatrali – *mousikè* –), *mimesis* è quella che realizza nel momento performativo chi vuole *nutrire* con un testo un pubblico (al tempo erano soprattutto gli aedi e gli attori), *mimesis* è quella che fa chi fruisce del lavoro del poeta e dell'aedo o dell'attore. E attraverso questo processo di assimilazione, chi fa la *mimesis*, in qualche modo, *diventa* quello di cui fa la *mimesis*.

Forse la ragione principale per cui la *mimesis* non occupa nell'attuale dibattito filosofico educativo quel ruolo centrale che fin dall'antichità le è stato riconosciuto risiede nel fatto che la traduzione del vocabolo greco viene universalmente risolta con il vocabolo *imitazione*. Questa traduzione tradisce la complessità di senso del termine greco e ne impedisce una reale comprensione<sup>6</sup>.

Platone definisce *mimesis* nel terzo libro (393c e ss.); questa è: *un rendersi simile a qualcuno o a qualcosa con la voce e/o con il gesto*. E così l'autore di un testo poetico

<sup>6</sup> Adorno nella sua articolata riflessione riconosce alla *mimesis* un ruolo cruciale nella formazione umana, ruolo che può essere completamente frainteso dall'incapacità di considerare questo dinamismo oltre i confini della rappresentazione e dell'imitazione. Scrive Cahn, attento studioso del pensiero adorniano: «The attractiveness of Adorno's consists in bypassing the conventional understanding of mimesis as representation or imitation. For him mimesis is a process of making oneself similar to the environment (*macht sich der Umwelt ähnlich*) and in it "the outside serves as a model onto which the inside *molds itself*" (*anschmiegen*) [...], but this does not imply [...] that "mimesis is an imitation of the environment". [...] Adorno's discussion of mimesis takes its starting point from a biological context. He considers mimicry to be a prehistorical or zoological version of mimesis. [...] On the one hand imitation might designate (the production of) a thinglike copy, but, on the other hand, it might also refer to the activity of a subject which models itself according to a given prototype. For Adorno, the first meaning of the term is a restricted and even a bad manifestation of imitation, and only the second is properly called mimesis. He requires that the subject assume an involved attitude in the process of imitation as an adaptive "identifying with" which is "guided by logic (*Logik*) of the object" [...]. The early Greek meaning of *mimesis*, "impersonating by dancing or acting" plays an important role in Adorno's understanding of the concept: "All art, above all music, is kindred to drama" [...]"» (Cahn, M., *Subversive Mimesis: Theodore W. Adorno and the modern impasse of critique*, in Spariosu, M. (ed.), *Mimesis in Contemporary Theory: An Interdisciplinary Approach*, Vol. I, John Benjamin's Publishing Company, Philadelphia, 1984, pp. 31-34).

si rende simile, attraverso le caratteristiche del suo scrivere, ai personaggi di cui narra le gesta; l'attore modella la sua voce e il suo gestire come se fosse il personaggio che interpreta; lo spettatore si rende simile a quello che vede, e attraverso la ripetizione di atti simili quest'ultimo si struttura interiormente in maniera definitiva, e proprio in analogia con quello di cui ha fatto la *mimesis*.

In considerazione di tutto ciò, per Platone, la *mimesis* è estremamente pericolosa, e il somministrare retta paideia particolarmente delicato.

Chi svolge l'azione educativa può svolgere bene la sua azione soltanto se ha guadagnato la vista del bene. E se così è, questi si troverà a narrare soltanto di caratteri che agiscono bene, offrendo così un buon cibo, in grado di far diventare belli, buoni e giusti coloro che se ne nutrono *mimesicamente*. Ma giunto a quel punto un poeta sarà egli stesso un filosofo.

Chi riceve il cibo può rimanere intossicato nell'anima – ci avverte Platone (La Repubblica, X, 595b) – se si nutre in maniera indiscriminata di tutto quello che gli viene proposto da chi offre paideia e non possiede il *farmaco*. Il *farmaco*, secondo Platone, consiste nel conoscere la vera natura della *mimesis*, ma questo farmaco lo possiede soltanto chi sa guadagnare la vista del bene, perché soltanto in quella visione è possibile riconoscere veramente la realtà.

Platone, come già accennato, sviluppa il suo discorso intorno a *mimesis* nel libro terzo e nel libro decimo, ma tra queste due diffuse trattazioni intorno la problematicità della *mimesis* per la paideia, interpone, nel libro settimo, quella che Edda Ducci considera la Magna Carta dell'educativo (Ducci, 1999, pp. 51 - 66): Il Mito della caverna. Il Mito, come è noto, viene presentato da Platone (*La Repubblica*, VII, 514 a ss.) come la descrizione di quel che concerne la natura umana in rapporto all'educazione (*paideia*) e alla mancanza di educazione (*apaideusia*). Nel Mito Platone ci rivela che la paideia si realizza da anima a anima (Platone passa infatti nel testo greco dal plurale degli uomini che sono tenuti prigionieri, al singolare di colui il quale viene liberato) e che essa consiste in un'opera di conversione: nel far girare, cioè, tutta l'anima (parte razionale e parte non razionale) dalle tenebre alla luce. Ci rivela così che chi educa deve nutrire in modo tale che chi riceve il nutrimento produca un movimento proprio che coinvolga tutto il proprio essere.

Da qui alcune semplici considerazioni che riguardano il *permanente* in un'azione educativa, qualunque sia l'età cui essa si rivolge:

- questa azione deve nutrire sia la parte razionale sia quella non razionale;
- questa azione deve costringere l'altro a un movimento proprio;
- la *mimesis* è una *conditio humana*, che comporta la possibilità dell'educazione e con l'aiuto della quale l'educazione ha luogo (seppure in maniera problematica)<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> È quel che sostiene Christoph Wulf, alla luce degli scritti platonici, in *Mimesis. L'arte e i suoi modelli*, trad. it. a cura di Paolo Costa, Mimesis, Milano, 1995, p. 23.

Problema per Platone, come è noto, non è fare bene la *mimesis* ma fare la *mimesis* del bene. Ed è quello che realizza Platone stesso attraverso la sua opera (sono chiari esempi di *mimesis*: il Mito della caverna – così cruciale per la riflessione educativa – e con esso tutti gli altri miti; ma anche

Platone, avendo scoperto che l'educazione è una questione di nutrimento e che il nutrimento più fascinoso per gli esseri umani è la poesia e che i poeti però possono somministrarla senza essere giunti alla vista del bene, propone di vietare la poesia nella Repubblica e di sostituirla con la filosofia. Questa chiede che chi prepara il cibo da dare in pasto all'anima abiti la dimensione del vero. Chi vuole educare deve essere uscito dalla caverna e perciò essere in grado di contemplare il vero e in quella luce preparare il cibo che verrà dato, da lui o da altri, a mangiare a chi deve essere educato.

## 2. La poetica della *mimesis*

Aristotele, (Poetica, 1448b) riprende il concetto di *mimesis* e lo utilizza per approfondire l'apprendere e il comprendere umano, e così facendo ci presenta un dinamismo che ciascuno può riconoscere nel proprio agire.

L'opera aristotelica in cui il concetto di *mimesis* grandeggia è la Poetica. Proprio ricercando le cause che hanno dato origine all'arte poetica Aristotele riconosce come causa naturale il fatto che l'essere umano tra tutti gli animali è il più capace di *mimesis*. Attraverso l'esercizio della *mimesis* egli realizza le creazioni poetiche, e queste consentono all'uomo di apprendere e di comprendere, e questo processo di comprensione consiste nel ri-conoscimento di somiglianze.

Questo mi sembra poter essere un altro dei luoghi del permanente nell'educare: l'azione educativa concerne ri-conoscimenti. L'agire educativo deve portare il bambino e l'adulto a ri-conoscere. Se si permane nel già conosciuto, infatti, non c'è alcun perfezionamento. Se l'educazione (comunque si voglia definire questo dinamismo umano) deve consentire un perfezionamento, essa deve necessariamente generare un ri-conoscere. Un ri-conoscere che chi viene educato deve realizzare in proprio e grazie

il suo stile risulta essere *mimesico*, e tutto il suo scrivere facendo parlare Socrate ne costituisce, in senso più complessivo, la testimonianza più eclatante).

Wulf sviluppa ulteriormente le sue osservazioni sul dinamismo *mimesico* affermando che «risultano troppo anguste le definizioni di *mimesis* che costruiscono una opposizione tra la *mimesis* e creatività autonoma (*Selbstmächtigkeit*)» (Wulf, C., *Mimesis*, in Id. (a cura di), *Le idee dell'antropologia*, ed. it. a cura di Andrea Borsari, Bruno Mondadori, Milano, 2002, vol. 2, p. 1039). Wulf si batte contro la restrizione della *mimesis* al solo ambito estetico, egli rivendica per essa un ruolo essenziale nella vita sociale: «[...] la *mimesis* non può essere ristretta all'arte, alla poesia, all'estetica. La facoltà mimetica gioca un ruolo in quasi tutti gli ambiti dell'agire, del rappresentare, del parlare e del pensare degli uomini, e costituisce una condizione essenziale della vita sociale» (Ibidem) e ancora: «Come la natura, anche l'artista con l'aiuto della *mimesis* crea il nuovo e l'altro. Ciò conduce a un ampliamento del concetto di realtà, che finisce con il renderlo quasi superfluo. Nell'appropriazione mimetica del dato pre-esistente l'immaginazione di colui che recepisce contribuisce a formare il processo imitativo in modo tale che, in colui che imita, tale dato acquisisce una nuova qualità. La *mimesis* racchiude insieme l'oggetto imitato, il processo di imitazione e colui che imita, per cui nell'oggetto imitato sono già impiegate le strutture che guidano la direzione del processo mimetico in colui che imita. I suoi risultati sono determinati inoltre dalla situazione individuale di colui che imita» (Ibidem). Per un'ampia ricostruzione storico-antropologica del concetto di *mimesis* ricca di esemplificazioni cf. Gebauer, G., et Wulf, C., *Mimesis. Kultur, Kunst, Gesellschaft*, Rowohlt, Reinbeck, 1992).

all'opera che compie chi educa. L'arte può aiutarci ad approfondire questo ri-conoscere che deve essere sale dell'azione educativa.

Scrivendo Gadamer in *Arte e imitazione*: «Nel riconoscimento, però, c'è anche qualcosa di più. Non solo diviene visibile l'universale, per così dire la forma perenne, purificata dalle accidentalità del suo accadere. È implicito anche che, per suo tramite, si riconosca in certo senso se stessi. Ogni riconoscimento è esperienza di crescente dimestichezza, e tutte le nostre esperienze del mondo non sono in fondo che forme attraverso cui sviluppiamo la familiarità con esso. L'arte, comunque essa possa manifestarsi – questo sembra affermare la teoria aristotelica in maniera senz'altro appropriata –, è un modo del riconoscimento rispetto a cui viene insieme approfondita la conoscenza di sé e con ciò la familiarità col mondo» (Gadamer, 1986, p. 96).

Forse non si è ancora riflettuto abbastanza su quanto il riconoscimento di somiglianze costituisca il comprendere. E come questo riconoscimento sia un agire.

Aristotele nella pagina in cui definisce l'*anthropos* come l'animale mimesico per eccellenza, porta ad esempio il gioco di bambini: affermando che essi attraverso la *mimesis* si procurano gli insegnamenti fondamentali. Quindi è proprio il gioco attraverso cui i bambini si fanno a immagine e somiglianza di qualcuno o di qualcosa quello che consente loro primamente di apprendere e comprendere. Questo lo si capisce bene se lo si ricollega alla seconda parte della pagina (1448b), quando Aristotele afferma che contemplando le opere artistiche si apprende e si comprende perché si riconoscono somiglianze. Il poeta viene qui, dunque, a essere colui che realizza somiglianze e le rivela a chi si mette in contemplazione dell'opera.

Ecco cos'è apprendere e comprendere: è riconoscere somiglianze. In questa luce assume ancora maggior senso il gioco del bambino di farsi a immagine e somiglianza (*mimesis*) al fine di comprendere. Se quest'ultimo è un processo che si basa sul riconoscere somiglianze cosa può esserci di più diretto che rendere se stesso a immagine e somiglianza?

Se osserviamo il giocare mimesico del bambino vediamo chiaramente come il suo mimare sia un atto creativo. Egli infatti crea la somiglianza utilizzando al meglio tutte le qualità del proprio movimento<sup>8</sup>. Egli sembra nutrirsi dello stesso movimento che genera facendosi a immagine e somiglianza di quel che vuole riconoscere.

Platone ci aveva rivelato che la *mimesis* è un agire: un agire in cui ci si fa a immagine e somiglianza di qualcuno o di qualcosa e che ci modella interiormente; Aristotele intensifica questo pensiero affermando che il processo legato alla comprensione e all'apprendimento è un processo mimesico e che l'opera mimesica che ci si fa presente ci può consentire ri-conoscimenti.

Quindi chi vuole nutrire bene deve considerare che chi riceve l'insegnamento non riceve soltanto un messaggio razionale ma piuttosto un cibo che in primo luogo è costituito dall'insegnante (o dall'educatore) stesso, direi dall'incarnazione del concetto che questi realizza; nella misura in cui egli non dice soltanto quello che vuole insegnare,

<sup>8</sup> A questo proposito scrive in una lettera Orazio Costa Giovangigli, maestro del teatro italiano: «Dalla pura e semplice ripetizione si passa ad una funzione che è nello stesso tempo interpretativa e creativa. Interpretativa perché non potendo riprodurre traduce, creativa perché la scelta degli arti espressivi non è meccanicamente automatica, ma è affidata alla natura dell'individuo» (Quaderno XVI, 29/8/1966).

ma egli si è reso simile a quel che vuole insegnare, questo suo insegnamento incarnato potrà essere assimilato (metabolizzato in maniere originale) dagli studenti cui egli si fa presente.

A proposito dell'eccellenza dell'animale-uomo come mimatore e del primato della "facoltà mimetica" sulle funzioni superiori dell'uomo, scrive Benjamin: «La natura produce somiglianze. Basta pensare al mimetismo animale. Ma la più alta capacità di produrre somiglianze è propria dell'uomo. [...] Egli non possiede, forse, alcuna funzione superiore che non sia condizionata in modo decisivo dalla facoltà mimetica»<sup>9</sup> (Benjamin, 1985, pp. 71-72).

### 3. Conclusioni

La riflessione che ha animato queste pagine credo sia giunta ad evidenziare almeno due tratti. Non costituiscono certamente risposta esauriente alla domanda che ci eravamo posti all'inizio ma, forse, possono contribuire alla sensibilizzazione di chi si trovi, in un qualunque contesto, a operare un agire educativo.

Il primo di questi tratti consiste nel riconoscere che chi educa, in qualche modo, nutre, e perciò è bene che chi intende impegnarsi in quest'arte si faccia esperto dei cibi che nutrono e di quelli che intossicano l'anima, nonché dei processi che animano l'umana assimilazione.

Il secondo è che la *mimesis*, in qualche modo, è sempre presente nel processo educativo: riconoscerla e rivalutarla sembra essere opera quanto mai necessaria.

### Bibliografia

- Adorno, T. W. (1977). *Teoria Estetica*. Torino: Einaudi.
- Benjamin, W. (1995). *Sulla facoltà mimetica*, in Benjamin, W. (a cura di) *Angelus Novus. Saggi e frammenti*. Torino: Einaudi.
- Cahn, M. (1984). *Subversive Mimesis: Theodore W. Adorno and the modern impasse of critique*. In Spariosu, M. (a cura di), *Mimesis in Contemporary Theory: An Interdisciplinary Approach* Vol. I, Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.
- Colli, G. G. (1996). *Una pedagogia dell'attore. L'insegnamento di Orazio Costa*. Roma: Bulzoni.

<sup>9</sup> Benjamin parla esplicitamente di un indebolimento della facoltà mimetica nell'uomo. Un indebolimento progressivo iniziato migliaia di anni fa: «[...] né le forze mimetiche, né gli oggetti mimetici, sono rimasti gli stessi nel corso dei millenni. Bisogna invece supporre che la facoltà di produrre somiglianze – per esempio nelle danze, la cui più antica funzione è appunto questa –, e quindi anche quella di riconoscerle, si è trasformata nel corso della storia. La direzione di questo mutamento sembra determinata da un crescente indebolimento della facoltà mimetica. Poiché è evidente che il mondo percettivo dell'uomo moderno non contiene più che scarsi relitti di quelle corrispondenze e analogie magiche che erano familiari ai popoli antichi. Il problema è se si tratta qui della decadenza di questa facoltà oppure della sua trasformazione» (Benjamin, W., *op. cit.*, pp. 71-72).

- Devoto, G. (1962). *Origini indeuropee*. Firenze: Sansoni.
- Ducci, E. (1999). *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*. Roma: Anicia
- Ernout, A. & Meillet, A. (1959). *Dictionnaire étymologique de la Langue Latine. Histoire des mots*, Quatrième édition. Paris: Librairie C. Klincksieck.
- Gadamer, H. G. (1986). *L'attualità del bello*. Genova: Marietti.
- Gebauer, G., Wulf, C. (1992). *Mimesis. Kultur, Kunst, Gesellschaft*. Reinbeck: Rowohlt.
- Halliwell, S. (2009). *L'estetica della mimesis. Testi antichi e problemi moderni*, Palermo: Aesthetica.
- Jousse, M. (1979). *L'antropologia del gesto*. Roma: Edizioni Paoline.
- Mann, S. E. (1984/87), *An Indo-european comparative dictionary*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Pirandello, L. (1977). *Per le ragioni estetiche della parola*. In Lo Vecchio Musti, M. (a cura di) *Saggi, poesie scritti vari*, «I classici contemporanei italiani», «Opere di Luigi Pirandello», vol. VI. Milano: Mondadori.
- Platone, *La Repubblica*.
- Rendich, F. (2010). *Dizionario etimologico comparato delle lingue classiche indoeuropee. Indoeuropeo – Sanscrito – Greco – Latino*. Roma: Palombi.