



Edu-care: la pandemia come opportunità pedagogica generativa per lo sviluppo umano

Edu-care: the pandemic as a generative educational opportunity for human development

Oscar Tiozzo Brasiola

Università degli studi di Padova – oscar.tiozzobراسيولا@studenti.unipd.it

Tiziano Vecchiato

Fondazione Zancan

Marina Santi

Università degli studi di Padova

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic forces us to rethink the welfare structure using a transdisciplinary approach. The very same concept of poverty can be enriched if we follow a generative approach to human development. Schools are surely involved in this transformation, as they become communities and start to conceive classes not just as a space but as a time-space. A theory of human development (well-becoming) that does not take into account people, their responsibilities and their abilities is not human at all. Therefore, what schools are currently facing is not a new challenge, but a challenge that has to be renewed.

Attributions and responsibilities: Tiozzo Brasiola conceived the idea and supervised the project, Vecchiato revised the part on generative approach and the conclusions, Santi devised the project and reviewed it critically for important intellectual content.

La pandemia chiede di ripensare la struttura del welfare attraverso un approccio transdisciplinare. Anche il costrutto di povertà è arricchito dalla prospettiva dello Human Development in chiave generativa. La scuola è coinvolta in questo processo trasformativo attraverso il saper essere scuola in comunità, superando il concetto di classe come spazio verso una prospettiva di classe come spazio-tempo. L'idea di uno sviluppo umano (well-becoming), a cui la scuola guarda, senza le persone, le loro responsabilità, le loro capacità non è umana. La sfida che aspetta la scuola non è una nuova sfida, ma una sfida da rimettere a nuovo.

KEYWORDS

Education, Capabilities, Human Development, Generative.
Educazione, Capacitazioni, Sviluppo Umano, Generativo.¹

1 Attribuzioni: Tiozzo Brasiola responsabile della stesura complessiva e dell'ideazione. Vecchiato revisore dell'impianto riferito al welfare generativo e delle conclusioni, Santi responsabile della struttura complessiva del paper e della revisione scientifica globale.

Cento novantatré Paesi appartenenti all'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) hanno sottoscritto nel 2015 un programma d'azione per le persone, la prosperità e il pianeta: Agenda 2030. In linea con tutti i documenti che lo hanno preceduto (Rapporto Brundtland, 1987; Conferenza Earth Summit, 1992; Vertice del Millennio, 2000; Vertice Mondiale sullo Sviluppo Sostenibile, 2002; Conferenza delle Nazioni Unite sullo Sviluppo Sostenibile, 2012), l'Agenda 2030 si occupa di Sviluppo Sostenibile, "uno sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri" (Commissione mondiale sull'ambiente e lo sviluppo, 1987). L'approccio intergenerazionale necessariamente coinvolge il passato, il presente e il futuro e rende il tema dello sviluppo sostenibile una realtà polidimensionale capace di coinvolgere le diverse generazioni e le diverse aree del Paese. Il concetto di sostenibilità è stato esteso da Sen, che riprende Robert Solow, secondo il quale lo sviluppo è sostenibile solo nel momento in cui le generazioni future avranno opportunità e aspettative paragonabili o superiori a quelle di oggi.

Il goal numero 1 di Agenda 2030 si prefigge di "sconfiggere la povertà, porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo"; esso trova una declinazione tutta italiana attraverso l'istituzione della Cabina di regia "Benessere Italia", che è l'organo della Presidenza del Consiglio che ha come finalità quella di "coordinare, monitorare, misurare e migliorare le politiche di tutti i Ministeri nel segno del benessere dei cittadini" (Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 11 giugno 2019). Dopo solo sei mesi ha inizio una epidemia che si manifesterà in forme esponenziali, divenendo in poco tempo un autentico flagello per la popolazione umana mondiale. La complessa macchina istituzionale è chiamata immediatamente ad operare in un tempo del tutto inedito per la popolazione su scala globale: il tempo della pandemia da Covid-19. L'Italia, con la sua vulnerabilità diffusa e cronicizzata già da tempo, si ritrova ad essere caratterizzata "da forti disuguaglianze, diffuse sacche di povertà e disagio sociale, con un sistema del welfare non disegnato ad affrontare una crisi di queste proporzioni" (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, 2020), che non esclude pesanti ricadute sul mondo della scuola e sulla comunità scolastica tutta.

L'approccio interdisciplinare e una visione "ecologica" permettono di evidenziare come l'intreccio tra mondi e sistemi che appaiono indipendenti sia una caratteristica propria degli organismi dinamici e dei viventi. Non è dunque l'effetto di una deviazione imprevista o imprevedibile, specie nel tempo della globalizzazione, quella prodotta dai nostri processi economici, portatori di profonde contraddizioni che oggi emergono in tutta la loro criticità: le nostre società, che hanno visto accrescere progressivamente i diritti, hanno drasticamente diminuito i doveri e attenuato le forme di solidarietà (Colmegna, Palmonari e Vecchiato, 2010). Sulla spinta della nuova economia del benessere, che pone al centro l'utilità individuale, tralasciando completamente i rapporti intersoggettivi, si è giunti a farlo corrispondere ad uno status sociale di stampo utilitaristico, identificando il benessere con il "benestante", secondo una prospettiva economocentrica. Ciò chiaramente senza tener conto che "il calcolo utilitarista basato sulla felicità o sulla soddisfazione dei propri desideri può avere esiti profondamente iniqui per chi si trova in uno stato costante di privazione" (Sen, 2009, p. 291). La privazione, cui si connettono entrambi i costrutti teorici ed empirici di miseria e povertà, coinvolge dimensioni plurime e differenti, non esclusivamente riconducibili a quella economica, tanto da poter affermare che per le scienze sociali la povertà è "uno status sociale (in cui il livello del reddito, insufficienza o povertà materiale sono solo un aspetto tra altri)" (Peretti, 1996, pp. 34-35). Questa nuova ri-significazione

del costruito di povertà, intesa come “manifestazione multidimensionale di squilibri strutturali dei processi di sviluppo” (Linee guida per la lotta contro la povertà) e, conseguentemente, di quello di ricchezza e di benessere, dimostra come sia necessario, specie in prospettiva educativa, allontanare l’attenzione dai beni materiali posseduti o dai servizi utilizzati, per porre al centro ciò che le persone riescono ad ottenere da questi e con questi. In altre parole, di ritenerli dei mezzi e non dei fini. La prospettiva utilitarista lascia spazio ad un approccio nuovo, quello delle capacitazioni, secondo cui la povertà è data dall’impossibilità di realizzare nel proprio progetto di vita i propri funzionamenti, che “[they] represent parts of the state of a person – in particular the various things that he or she manages to do or be in leading a life” (Sen, 1993, p. 31).

Seguire la prospettiva delle capacitazioni chiede di allargare lo sguardo, di superare l’approccio economico e lasciarsi avvolgere da una dimensione multidisciplinare che non escluda la dimensione etica e che ponga al centro l’educazione, anche nella lotta alla povertà, perché “il problema non è la quantificazione della povertà o dei poveri ma la loro liberazione, cioè la possibilità di uscirne” (Fondazione Zancan, 2020, p. 10). Ciò è possibile ripensando a come investire le risorse perché l’educazione non sia considerata un costo, un centro di spesa, bensì un investimento per il futuro, ma anche per il presente (Fondazione Zancan).

L’Italia si appresta a pianificare la destinazione delle risorse europee attraverso il Recovery Fund, una misura eccezionale, che mai ha visto coinvolta l’Unione Europea, “si tratta di un record assoluto nella storia dell’UE per un nuovo strumento di bilancio [...]”. L’Europa ha ancora il coraggio e l’immaginazione per pensare in grande!” (Discorso di apertura della Presidente Von der Leyen alla conferenza stampa congiunta con il Presidente Michel seguita alla riunione straordinaria del Consiglio europeo del 17-21 luglio 2020). La sfida che attende l’Italia è quella di combattere le disuguaglianze e ciò è possibile investendo in istruzione pubblica di qualità (Oxfam International, 2019).

Questa priorità, tutt’altro che recente ma oggi urgente, giunge in un momento in cui la restrizione sanitaria, che ha chiuso le scuole di ogni ordine e grado nel nostro Paese, ha accentuato la stratificazione sociale e portato alla luce disuguaglianze vecchie e nuove. La scelta adottata, senza mediazioni né meditazioni, di ricorrere ad usi massivi di connessioni internet per connettere gli individui ha fatto da lente di ingrandimento e amplificatore di differenze destinate a trasformarsi in esclusioni. Quando si parla di disuguaglianze non si parla al singolare e nemmeno di una cosa per volta; le disuguaglianze emergono da flussi convergenti verso una destinazione sfavorevole rispetto alle attese sociali e infelice rispetto alle aspirazioni personali. Il problema non è la povertà economica e quindi l’impossibilità di avere accesso ad internet, pur dovendo sottolineare come il 76,1% delle famiglie italiane disponga di un accesso ad internet e il 74,7% di una connessione a banda larga. Questo dato potrebbe essere molto più allarmante se non letto con attenzione, infatti il 95,1% delle famiglie in cui è presente un minore dispone di un collegamento a banda larga (ISTAT, 2019). I numeri, comunque, ci continuano a raccontare le disuguaglianze che emergono dall’intreccio di più privazioni materiali: “nel biennio 2018-19, il 12,3% dei minori di 6-17 anni (pari a 850mila) non ha un pc né un tablet, ma la quota sale al 19% nel Mezzogiorno” e “svantaggi aggiuntivi per i bambini possono derivare dalle condizioni abitative” (ISTAT). Ma questi numeri ci possono bastare? Modificarli può essere sufficiente?

La povertà più sfidante è quella meno riconducibile a corrispondenze numeriche e che anzi le rendono relative: quella educativa, declinata secondo diverse prospettive: economica, ecologica e pedagogica, alle quali si aggiunge quella ca-

pacitante (Digennaro, 2020). La prima si riferisce all'ambito economico, quindi povertà come privazione di risorse economiche; la seconda fa riferimento alle poche *chance* offerte in termini di proposte educative; la terza è legata al mondo della formazione, è la povertà che appartiene ad educatori e ad insegnanti non in grado di offrire opportunità educative in grado di fornire una risposta adeguata alle richieste e alle aspirazioni; infine, la povertà delle *capabilities* coinvolge direttamente le competenze chiave secondo quanto previsto nella Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 circa le competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). All'interno di queste diverse forme di povertà, gli studenti in situazione di disabilità non sono esclusi dalle statistiche sopra riportate, i loro racconti e le loro storie di vita si intrecciano con ciò che significano questi numeri.

Il primo lock-down ha obbligato tutti a rimanere chiusi nelle proprie case, non considerando l'insieme di strumenti di inclusione utilizzati quotidianamente per permettere alla classe di sentirsi sempre più comunità (Santi, 2006), perché la classe non sia una sommatoria di singoli studenti, ma sia data anche dalle relazioni che si creano tra pari e tra studenti, famiglie e personale scolastico. Questo permette di *fare ed essere* la differenza tra *saper fare* scuola in classe e *saper essere* scuola in comunità (Delors, 1997). Trasformare la soggettività in pluralità è compito della scuola e delle istituzioni, perché la comunità-classe nasce dalla condivisione di esperienze, dalla capacità di mettere insieme una molteplicità di vite per suscitare un interesse corresponsabilizzante (Caon, 2006) che trasformi la relazione Io-Tu, tipica della classe, in una relazione Io-Noi-Mondo caratteristica propria della comunità (Milan, 2016). Diversa attenzione è stata posta agli studenti in situazione di disabilità con la seconda ondata, in quanto il Ministero dell'Istruzione ha emanato una nota il 5 novembre 2020 in cui si dice che viene garantita l'attività in presenza degli alunni in situazione di disabilità, coinvolgendo anche "un gruppo di allievi della classe di riferimento, che potrà variare nella composizione o rimanere immutato, in modo che sia costantemente assicurata quella relazione interpersonale fondamentale per lo sviluppo di un'inclusione effettiva e proficua". È una misura che ribadisce la priorità della salute sulla sanità (OMS, 1948), per allontanare il rischio di medicalizzazione dell'istruzione. È uno sforzo importante, sebbene ancora debitore di una direzione assistenzialistica, in cui comunque c'è un "debitore" di interesse e un gruppo che cerca di soddisfarlo, mettendo in secondo piano la globalità dell'evento inclusivo, che rende tutti ugualmente al centro di un processo virtuoso di crescita e partecipazione.

Mettere al centro la salute, e quindi una definizione complessa di "ben-essere", richiede di non perdere di vista lo sguardo sul futuro, capace di non soffermarsi sul welfare, ma di guardare con lungimiranza al *well-being* e al *well-becoming* (Nussbaum e Sen, 1993; Biggeri e Santi, 2012) di ogni singolo studente in chiave complessa di pluralità e non di soggettività. Alla scuola è affidato il compito di far crescere le generazioni: l'Agenda 2030 è per i bambini e bambine che oggi frequentano gli ultimi anni della scuola primaria, avranno la maggiore età tra dieci anni; una destinazione vicina e un destino che dobbiamo sentirci prossimo. La comunità educante deve pre-occuparsi della qualità dell'apprendimento e della costruzione di un contesto di vita fortemente fiorente (Ghedin, 2017) in termini di felicità e ben-stare nel mondo, che implica e impegna a "fornire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti" (Goal 4, Agenda 2030). Compito dei docenti è rafforzare la resilienza degli studenti rispetto ad un piano individuale e di comunità-classe che non può essere certo e nemmeno preordinato; la reciprocità è la chiave dell'in-

clusività, che rende una classe, una scuola, una comunità “un posto dove tutti i bambini possano avere successo in ambito emozionale, cognitivo e interpersonale” (Doll, Zucker e Brehm, 2004).

La sfida che la pandemia pone alla didattica è legata al concetto di classe come spazio. È richiesto di immaginare che questa diventi un tempo, perché lo spazio per le misure di tutela dal contagio non può essere abitato, se non virtualmente, mentre il tempo è trasversale alla vita e alle esperienze vissute. C'è necessità di far vivere la scuola nelle diverse dimensioni, perché uno studente possa sperimentare “il momento corale ma anche l'isolamento, la sperimentazione del nuovo e l'approfondimento specializzato già acquisito” (Montessori) e in questo il percorso di formazione dei docenti chiede di essere implementato secondo la prospettiva del *lifelong e lifewide learning*. L'attenzione ad un processo di apprendimento inclusivo ed universale che trovi nell'*Universal Design for learning* il *theoretical framework* apre ad uno scenario generativo che ponga lo studente al centro dello *Human Development Approach*. Il tema dell'accessibilità acquista una dimensione più ampia e significativa. Non è più legata all'accesso alla rete, bensì diventa una *forma mentis* che ci permette di superare la dicotomia tra didattica a distanza e didattica in presenza, consapevoli che la didattica rimane l'arte dell'insegnare e spetta a ciascun artista pensare alla propria opera come unica e irripetibile.

Proprio questo tempo inedito ci ha dato l'occasione e l'opportunità di cogliere il valore di una buona programmazione, intesa non come piano preordinato, ma come sfondo di riferimento mobile che lascia spazio all'improvvisazione, quell'arte del padroneggiare l'adesso (Zorzi, Camedda, Santi, 2019, p.93), quella dedizione paradossale all'inedito su cui trova un appiglio, più che appoggio, una didattica generativa. Chiamiamo generativa quella didattica che sa immaginare l'insegnamento all'interno di una progettazione educativa aperta, che sappia abitare l'imprevisto, il dubbio, l'incertezza perché “un bravo artigiano non sa come risolvere i problemi che gli si presentano prima di averli affrontati, e non conoscendo le soluzioni, fa partire il suo progetto da ciò che incontra” (Canevaro, 2017, p.72) senza tralasciare nulla di ciò che gli viene posto innanzi. Ecco che la non-presenza fisica, imposta dalla didattica a distanza, diventa un'opportunità per reinventarsi e per rinnovare la didattica (Kohan, Santi, Wosniak, 2017); un'occasione sfidante aperta all'inedito e all'improvvisazione esperta, che pur non tralasciando ciò che è stato, rivolge la sua attenzione a ciò che verrà, vivendo il divenire come spazio-tempo fiorente immerso nel ben-diventare.

Il tempo della pandemia chiede di cambiare paradigma (Kuhn, 1969) non solo nel concepire lo spazio-tempo della didattica, ma anche nel modo in cui noi stiamo con gli studenti. La relazione da immediata diventa mediata, lo schermo può essere un ostacolo o un facilitatore. La tecnologia ha permesso al mondo della scuola di “non fermarsi”, ma andare avanti non è solo una questione di mezzi, ma di fini. Questo periodo di continuità è stato preceduto e accompagnato da un processo di non-formazione degli insegnanti, che si sono affidati alle informazioni disponibili per procedere, con il rischio di de-formazione della tecnologia che da facilitatore si è fatta ostacolo relazionale, perché, tra le altre distorsioni, è stata spesso utilizzata in chiave di controllo (Lyon, 2003) e non di libertà. Limitare il ruolo dello strumento a mera sorveglianza non permette di promuovere nello studente la dimensione della libertà (Nussbaum, 2001) e della responsabilità. Alla base della capacitazione, “l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che essa è in grado di realizzare” (Sen, 2000), vi è la “libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti”. La rela-

zione studente-insegnante deve essere centrata nella promozione di responsabilità e responsabilizzazione per permettere allo studente di superare la prospettiva autocentrata, in cui attende passivamente che il docente fornisca informazioni e contenuti (Morin, 2000), per giungere ad un approccio eterocentrato generativo secondo cui lo studente deve mettere a disposizione ciò che apprende in chiave solidaristica, offrendo un nuovo “alfabeto delle pratiche generative per favorire l’incontro tra persone, problemi e soluzioni” (Vecchiato, 2019).

Mettere a disposizione, quindi *cum-dividere* è uno degli elementi costitutivi per pensare alla classe in termini di comunità, dove l’inclusione in chiave universale è il linguaggio condiviso dai protagonisti della comunità stessa. Questa è la declinazione da dare e che ancor più oggi possiamo dare, ai percorsi di educazione civica contestualmente introdotti dal Ministero dell’Istruzione (Legge 20 agosto 2019, n. 92) nei curricoli scolastici, con lo scopo di sviluppare i valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà (art 4). Sono questi i valori che improvvisamente si sono affacciati alle nostre finestre, laddove le porte sono state chiuse dalla pandemia; attraverso l’esperienza quotidiana della disgregazione e riagggregazione di nuove forme di micro e macro comunità abbiamo rimodulato e riformulato il senso di appartenenza anche alla scuola: usando la rete, partendo dal micro (comunità-classe) siamo potuti arrivare al macro (comunità-mondo); la sorte comune ha creato nuovi legami; l’IO e il TU entrano in relazione con l’esistenza stessa, non con i suoi contenuti, e la “la cura diventa così la struttura dell’esistenza, è intimamente connaturata ad essa, è la stessa esistenza. Non è una posa, un atteggiamento, che si può assumere e abbandonare quando si vuole, perché quando il cuore batte e l’aria filtra nei polmoni, non si può far finta di non vivere. È la cura che muove i nostri passi” (Pulina, 2010, pp. 71-72).

La pandemia ci disvela come inclusione, funzionamenti, capacitazioni, responsabilità, generatività, creatività, improvvisazione trovano nell’edu-care la misura comune entro cui promuovere il “buon divenire” che ogni persona ha il diritto-dovere di coltivare e scoprire per sé e per gli altri, perché la soggettività guarda alla pluralità come dimensione nella quale abitare. Avere a cuore l’educazione e la crescita fiorente di ciascuno e ciascuna chiede alla didattica di diventare il mediatore dei mediatori e agli insegnanti di essere artigiani di inclusione universale.

Considerazioni e prospettive

Quella che abbiamo descritto è la sfida che ci aspetta. Non è disposta a concedere tempo al tempo a disposizione. Le nuove generazioni saranno chiamate a pagare i costi enormi delle pratiche degenerative che negli anni hanno incrementato il debito pubblico. È il frutto di una concezione di welfare e dei servizi di interesse generale di tipo irresponsabile, perché soltanto erogativa. Al centro dell’attenzione ci sono le “prestazioni da garantire” e non invece i benefici, gli esiti personali e sociali che possono vivificare l’esistenza e promuoverla. È l’onda lunga della cultura materialistica, quella che confonde le prestazioni con le soluzioni, la promozione umana con il consumo irresponsabile di risorse, l’inclusione con le erogazioni, l’educare con il conformare.

L’idea di uno sviluppo umano senza le persone, le loro responsabilità, le loro capacità non è umana. Nasce dalla presunzione del “posso aiutarti senza di te”. È un diaframma tra un passato e un futuro difficile da superare. Ha a che fare con il rapporto di potere tra le persone che, per sua natura, impoverisce le relazioni

educative, le relazioni di aiuto, di cura... cioè tutto quello che si può fare insieme. È un potere presuntuoso, disposto a rinunciare al “concorso al risultato”, non riconosce l’altro, evita l’incontro delle capacità, delle dignità e delle responsabilità. In questo modo rinuncia anche alla bellezza del mettere al mondo beni comuni utili per tutti. Nella parabola dei talenti chi non è capace di “moltiplicare il bene” è un “malvagio”. Non è soltanto incapace ma cattivo, pericoloso, fonte di male per se stessi e gli altri.

Nella valutazione delle pratiche generative quelli che confidano solo nelle capacità individuali sono perdenti, si affidano alle pratiche progettuali del “logic model” chiuso, dove le risorse conferite input e le misure di output sono sotto controllo. Max Weber (1991) ci aveva insegnato che ogni volta che l’azione umana ha più di una alternativa non è prevedibile, condizionabile, perché determinata da intenzioni e non da condizioni. Per questo è necessario investire nei micro sistemi di fiducia in grado di personalizzare le intenzioni educative e la loro condivisione. Altrimenti vince il prestazionismo “dell’io prefiguro, dispongo, realizzo” ricorrente nel “logic model” chiuso, che, proprio per questa ragione, inaridisce la possibilità di mettere al mondo qualcosa di buono insieme.

I sistemi insaturi possono invece contare sui gradi di libertà messi a disposizione dai sistemi di responsabilità e non soltanto di attività. Nella cultura tradizionale la forza di gravità (la forza dell’io sono, io faccio...) prevale sulla forza della relatività, quella che invece nasce dal concorso al risultato necessario per liberare energie incredibili, messe a disposizione dalle pratiche generative. La fisica, la matematica, le scienze della natura lo hanno capito molto prima delle scienze umane. La medicina ha fatto altrettanto, imparando a valorizzare le capacità rigenerative che ogni organismo ha a disposizione. Grazie a questo l’intrusione medica sta rinunciando alle pratiche ingiustificate, sta sviluppando cure meno intrusive, medicina di precisione..., cioè tutto quello che si può fare insieme e in modi più efficaci, riducendo quanto separa chi aiuta da chi è aiutato.

È clinica del futuro, è educazione del futuro, è innovazione sociale di un futuro da costruire. La storia delle soluzioni di welfare ha prefigurato questa possibilità ogni volta che ha valorizzato le capacità native in ogni persona, con tutte le età della vita. Nel tempo hanno preso forme originali, nei servizi di rilevante interesse sociale, nell’arte professionale ramificata nelle professioni che oggi caratterizzano l’offerta educativa, sociale, sanitaria, culturale. Non è quindi una sfida nuova, ma da “rimettere a nuovo”, facendo tesoro delle criticità che stiamo vivendo. È la sfida che ogni generazione è chiamata ad affrontare, senza soggezioni nei confronti degli innovatori di ieri. Paradossalmente sono poco disposti ad accettare che altri, dopo di loro e più giovani di loro, possano fare meglio di loro, che l’impossibile di ieri diventi il possibile di domani.

Riferimenti bibliografici

- Canevaro, A. (2017). *Fuori dai margini*. Trento: Erickson.
- Caon, F. (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Delors, J. (1997), *Nell’educazione un tesoro*. Brescia: Armando.
- Digennaro, S. (2020), Povertà educative e welfare generativo: un possibile modello d’intervento. *Educare.it*, Vol. 20, n. 3.
- Ghedini, E. (2017), *Felici di conoscere*. Napoli: Liguori.
- Kohan W. O., Santi M., Wozniak J. (2017). Philosophy for Teachers: Between Ignorance, Invention and Improvisation. In: (Eds.): M. R. Gregory, J. Haynes, K. Murriss, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. New York: Routledge.

- Kuhn, T. S. (1969), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino: Einaudi.
- Lyon, D. (2003), *La società sorvegliata. Tecnologia di controllo della vita quotidiana*. Milano: Feltrinelli.
- Milan, G. (2016), L' "intercultura interna" come dimora antropologica e sfida pedagogica, *Studium Educationis*, anno XVII - n. 1.
- Morin, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M.C., (2003), *Diventare persone*. Bologna: Il Mulino.
- Peretti, G. (1996), *Per una cultura dell'essenzialità*. Milano: Franco Angeli.
- Pulina, G. (2010), *La cura. Anche tu sei un essere speciale*. Genova: Zona.
- Santi, M. (2006), *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sen, A. K. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2001), *Lo sviluppo è libertà*, Milano: Oscar Mondadori.
- Tiozzo Brasiola O. (2020). La didattica generativa della solidarietà, *Formazione & Insegnamento XVIII (1)*, 737-746.
- Vecchiato, T. (2019), Un'epidemia di solidarietà. *Studi Zancan*, 5.
- Weber, M. (1991), *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Milano: Rizzoli.
- Zorzi, E., Camedda, D., & Santi, M. (2019), Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, Vol.1, 91-100.