


Le città che apprendono come ecosistema
Cities that learn as ecosystem





Persone, contesti, culture:
per una pedagogia della coappartenenza
People, contexts, cultures:
for a pedagogy of co-belonging

Isabella Loiodice

Università degli Studi di Foggia – isabella.loiodice@unifg.it

ABSTRACT

Contemporary society, even in the persistence of the current pandemic situation, highlights very complex aspects that move between risks and possibilities: the risk of an implosion and regression in human relations as well as with other living systems, but also the possibility of seeking new alliance practices, at a local level as well as in a planetary dimension. Education and its science - pedagogy - are committed to supporting people, in the different contexts of life, to build solidarity and responsible models of good governance of human, social, cultural, and environmental relations.

La società contemporanea, anche nell'immanenza dell'attuale situazione pandemica, espone caratteri di grande complessità che si muovono tra rischi e possibilità: il rischio di una implosione e di una regressione nelle relazioni umane così come con gli altri sistemi viventi ma anche la possibilità di ricercare nuove logiche e pratiche di alleanza, a livello locale così come in dimensione planetaria.

L'educazione e la sua scienza – la pedagogia – sono impegnate nella direzione di sostenere le persone, nei differenti contesti di vita, a costruire modelli solidali e responsabili di buon governo delle relazioni umane, sociali, culturali e ambientali.

KEYWORDS

Education, people, community, solidarity.
Educazione, persone, comunità, solidarietà.

1. La persona tra identità e alterità

Le parole – intercampo, coappartenenza, coevoluzione – che hanno contrassegnato la Summer school 2021 della Siref rivelano la loro natura sistemica e interrelata e dunque si fondono tra loro a generare un discorso che è, appunto,

complesso nel senso etimologico della parola, cioè “tessuto assieme”. Le tre parole, a loro volta, “generano” quelle successive indicate nel sottotitolo della Summer school, proprio a indicare come solo un approccio sistemico possa a sua volta produrre democrazia partecipativa e transizione ecologica.

Si tratta di obiettivi di grande lungimiranza che necessitano di forme, itinerari, processi, media, che li portino in qualche modo a compimento, a realizzazione.

Da pedagogo, non posso non sostenere che siano proprio la formazione, l’educazione e l’istruzione quei *processi* idonei a costruire quegli “intercampi” che, nel loro reciproco intreccio, si contaminano tra loro senza perdere la loro identità ma anzi arricchendola attraverso lo scambio, il confronto, anche il conflitto quale forma di interlocuzione dialettica sul piano socio-cognitivo.

Un intreccio tra le *persone*, innanzitutto: la bellezza dell’umano è proprio legata alla sua diversità, che non “disperde” le specifiche identità ma, al contrario, le definisce, le perfeziona, in un certo senso le rafforza. La classica antinomia pedagogica identità-alterità si regge proprio sullo scambio dialettico tra due poli che non si fondono mai né si annullano ma continuamente, dialetticamente e dinamicamente, si nutrono uno dell’altro. Lo sappiamo: non c’è identità senza alterità, a partire dall’alterità interna a ciascuno di noi (tra le parti razionale, pulsionale e valoriale) per arrivare all’alterità esterna, che è proprio quella che ci consente di riconoscerci diversi, distinti dagli altri e quindi di *identificarci* come soggetti specifici, peculiari e distinti.

Scriva Franca Pinto Minerva: «[Occorre ribadire] l’imprescindibile nesso identità-alterità, nel senso che il proprio io si costruisce a partire dallo sguardo dell’altro – così come l’altro si riconosce a partire dallo sguardo dell’io – attraverso un continuo processo di riconferma sociale e comunitaria (di cui l’accoglienza è una declinazione fenomenologica) in cui la propria identità è vincolata a possibilità comunicative *profonde*, all’incoraggiamento e all’approvazione dell’altro» (2018, p. 83).

Questo concetto è stato ribadito da Morin in una delle sue più recenti pubblicazioni, laddove, nel precisare l’importanza di collegare l’unità con la diversità umana, così scrive:

«Tutti gli esseri umani sono simili geneticamente, anatomicamente, fisiologicamente, affettivamente, mentalmente. Tutte le culture sono dotate di un linguaggio avente la stessa struttura (doppia articolazione) ma ciascuna ha la sua propria lingua. Tutte le culture hanno abitudini, costumi, riti, credenze, musiche, estetiche, ma ognuna ha i suoi. [Occorre] promuovere una dialettica costante tra l’Io e il Noi, nel collegare la realizzazione personale con l’integrazione in una comunità, nel cercare le condizioni affinché un Io si realizzi in un Noi, e il Noi possa permettere all’Io di realizzarsi» (Morin, 2020, p. 108).

La nostra stessa identità biologica, dunque, ci caratterizza come soggetti unici e irripetibili rispetto agli altri ma, nello stesso tempo, ribadisce la “necessità” dell’altro, pena la stessa sopravvivenza: non si può vivere senza l’altro, dal momento che è proprio l’incompletezza della specie umana e la necessità che ogni essere umano ha, per sopravvivere, di aver bisogno dell’altro umano (la madre, le figure parentali, un ambiente protetto) a definire la sua identità: fisica, psicologica, culturale. La capacità di cura, che si esprime spesso nell’atto del donare – dono il mio tempo, i miei affetti, non solo i beni materiali – rappresenta il tratto costitutivo dell’essere umano, in quanto esplicita la sua natura relazionale. Questo non esclude e, anzi, riconferma la singolarità e quindi l’unicità delle persone, senza

esaurirle in un arido individualismo, oggi molto diffuso. La cura – come il donare – sono *atti relazionali*, nel senso che presuppongono sempre l'altro/altri, e dunque si configurano allo stesso tempo come *assunzione di responsabilità* nei confronti di qualcuno.

Sul paradigma della cura esiste oggi una letteratura vasta e multiforme che ne recupera le radici filosofiche e le orienta in direzione pedagogica proprio perché lo pone a fondamento stesso dell'agire educativo (Mortari, 2013). Nel ricostruire una possibile fenomenologia della cura, Mortari parte proprio dal ricordare, con Heidegger, che la cura rappresenta «la totalità primaria della costituzione d'essere dell'esserci» (Heidegger, 1999, p. 379) e che però essa si esplica in un agire concreto, diventando quindi una pratica di cura nel momento in cui trasforma un'intenzione in un'azione, che è sempre un'azione relazionale.

La natura ontologica della cura, quindi, non è disgiunta dall'azione attraverso cui essa si esplica; essa contiene in sé anche ciò che ne motiva la stessa ragion d'essere: cioè la relazione tra chi, alternativamente, dà cura e riceve cura. Come poc'anzi già evidenziato, fin dal primo momento di vita la natura incompiuta e quindi in qualche modo fragile e vulnerabile dell'essere umano determina l'essenzialità della cura e al contempo ne evidenzia la dimensione relazionale: che si tratti del neonato che ha bisogno delle cure materne o dell'anziano non più autosufficiente o, ancora, del malato che necessita di cure (mediche e non solo), la condizione di dipendenza che ciascuna persona si trova a vivere in alcuni momenti della propria vita sancisce l'imprescindibilità delle pratiche relazionali di cura e ne determina le caratteristiche costitutive.

Questa imprescindibilità dell'identità dall'alterità, il fatto di essere – l'identità – l'esito di mille alterità, filogenetiche e ontogenetiche, dovrebbe, in realtà sgombrare il campo da qualsiasi discorso divisivo tra persone le cui peculiarità (somatiche, linguistiche, culturali ecc.) andrebbero colte nella loro ricchezza. Sappiamo invece come proprio l'epoca in cui viviamo ha accentuato le divisioni, le contrapposizioni, i conflitti reali.

La precarietà delle relazioni sociali, la perdita dei legami comunitari, la precarizzazione delle prospettive di vita, la ricerca di sicurezze effimere sono alcuni degli aspetti della società contemporanea che, senza il conforto di un'appartenenza solidale costruita attraverso una formazione ecosistemica, delineano i contorni di una *società liquida* nella quale i sentimenti più diffusi sono la precarietà, la solitudine e l'angoscia esistenziale.

Nel volume *Il demone della paura* (2014) Bauman disegna un articolato quadro delle ragioni e delle variabili che costituiscono «il veleno della paura» e che vanno a peggiorare ulteriormente la condizione di insicurezza del presente e di incertezza del futuro, a loro volta determinando un diffuso senso di impotenza, individuale e collettiva. È così che il bisogno di sicurezza generato dal demone della paura contribuisce ad accrescere gli spazi di interdizione a chi viene percepito come diverso e quindi potenzialmente nemico, in tal modo determinando la ricerca di «isole di similitudine e identità in mezzo al mare della varietà e della differenza» (Bauman 2014, p. 35). Questo atteggiamento, peraltro, si configura come reazione di chiusura proprio rispetto alla parallela varietà di popoli, di lingue, di culture che oggi popola i nostri spazi di vita e che Bauman denomina *mi-xofobia*, cioè il tentativo di reagire a tale varietà con atteggiamenti segregazionisti, che portano a separare, nell'ambito dello stesso contesto urbano e spesso dello stesso quartiere, persone o gruppi dissimili rispetto al proprio.

Illuminanti sono le parole con le quali Bauman descrive gli atteggiamenti che hanno caratterizzato il nostro rapporto con lo “straniero”:

«Una modalità era l'antropofagia e l'altra l'antropoemica. In cosa consisteva l'antropofagia? Essenzialmente nel mangiarlo. È iniziata presumibilmente coi cannibali, che mangiavano fisicamente – corporalmente – gli stranieri. Ma, successivamente, in tempi più recenti, si è iniziato a “mangiare” le loro differenze – non i loro corpi, ma le loro diversità. Vuoi stare qui? Convertiti. Cambia. Vuoi stare qui? Assimilati. Diventa come noi. Abbandona la tua diversità. È tua responsabilità provare ad essere come noi. Se non ti sta bene “vattene”. L'antropoemica è l'opposto del mangiare, perché “emeo” significa “vomitare”. In questo caso, ammassi gli stranieri – come a Lampedusa, in Francia o in Inghilterra, in Libano o in Turchia – li trasporti all'aeroporto o al porto più vicino e li rispediti a casa. Ti vomito via. Ed è ancora valido. Visto nella prospettiva della storia dell'umanità, questi ancora sono gli unici due modi che conosciamo per relazionarci con lo straniero» (2018).

Dal punto di vista di una pedagogia che pone al centro della propria teoria e della propria prassi un modello di formazione plurale e dialogica, si tratta allora di contrapporre – a questo modello negativo di interlocuzione con l'alterità – un modello esattamente opposto a esso e che disegna e propone un diverso modo di vivere il rapporto con l'alterità. Una modalità che va nella direzione della “fusione di orizzonti”. È sempre Bauman che, prendendo a prestito una definizione di Gadamer, parla di «'fusione degli orizzonti'. Fusione. Degli orizzonti. Non fusione di pensiero ma fusione di orizzonti. Se partecipiamo allo stesso tipo di pratiche, ci facciamo coinvolgere nello stesso tipo di esperienze, allora il nostro orizzonte si estenderà, si espanderà, al punto che incorporerà, coinvolgerà l'alterità» (ivi, p. 78).

Si tratta di un obiettivo sicuramente non facile né semplice, che richiede un impegno costante e continuo perché permanentemente in bilico e da costruire e ricostruire continuamente perché mai scontato, mai definitivo: la relazione dialettica identità/alterità è a sua volta correlata all'intreccio inestricabile – scrive Morin (2020) – «tra ciò che unisce (Eros), da un lato, e ciò che divide (Polemos) e distrugge (Thanatos) dall'altro» (p. 121). Se è vero che ogni essere umano ha il diritto di essere libero, è altrettanto vero che la sua *libertà* va coniugata con quella altrui, e quindi non può fare a meno di assumerne la *responsabilità*, a sua volta “nutrita” di *solidarietà*: «L'unica cosa in grado di proteggere la libertà, sia dall'ordine che impone che dal disordine che disgrega, è la presenza costante nello spirito dei suoi membri della loro appartenenza solidale a una comunità e di un sentimento di responsabilità nei confronti di questa comunità. Così, dunque, l'etica personale degli individui è anche un'etica sociale che mantiene e sviluppa una società libera» (Morin, 2020, pp. 87-88).

Occorre dunque una consapevolezza civica, intellettuale ed etica che solo un'educazione intenzionalmente orientata a questo potrebbe garantire, allargando il senso di responsabilità/solidarietà dagli esseri umani agli altri esseri viventi e all'intero pianeta: è uno snodo essenziale e non più rinviabile, sommando così in un *unicum* l'ecologia ambientale con l'ecologia umana. Ricordiamo, al riguardo, che la radice etimologica del termine “ecologia” è *oikos* (casa); dunque fa riferimento ai discorsi (*logos*) relativi allo studio del proprio ambiente di vita, nella interconnessione degli elementi che lo compongono. Non è un caso che tale termine condivida la radice etimologica con la parola “economia”, che sta appunto a indicare l'amministrazione del proprio ambiente di vita, inteso come bene comune.

Da qui la necessità di saldare persone e contesti, in una reciprocità di nessi che – oggi più che mai – salda il destino delle persone a quello degli altri esseri viventi e dell'intero pianeta, così come gli eventi catastrofici più recenti legati alle

persone e all'ambiente stanno dicendo a chiare lettere: le morti in mare di migliaia di persone, le guerre "a pezzetti" (l'espressione è di papa Francesco) sparse per il mondo, unitamente ai mutamenti climatici, all'inquinamento di terre e mari, alla tossicità di rifiuti ormai difficilmente smaltibili, alla crisi delle fonti di energia tradizionali e alla mancata sostituzione con fonti di energia pulita, al riscaldamento dell'atmosfera sono, tutti, segnali di un necessario cambio di rotta – Morin non a caso intitola il suo libro del 2020 *Cambiare strada* – che impone ormai quell'assunzione di responsabilità solidale poc'anzi enunciata. Si potrebbe affermare che, in fondo, anche questa crisi pandemica potrebbe rivelarsi proficua se servisse a rendere l'umanità consapevole della "comunità di destino" che condivide a livello planetario, partendo dall'affermarsi di una cultura globale dell'incontro per arrivare a una vera e propria *cultura dell'alleanza*, ingenerando, scrive Ceruti (2020), una ulteriore evoluzione dell'umanità nella direzione di una

«ri-umanizzazione vera e propria [...] attraverso la moltiplicazione delle connessioni che dal singolo individuo portano a un'unica totalità planetaria attraverso molteplicità collettività di natura e di portata disparate. [...] la rete dei sperî e delle esperienze che sta emergendo può consentire all'umanità di apprendere a essere veramente globale, a legarsi con nuove relazioni sostenibili con l'insieme degli ecosistemi, a saper valorizzare il potenziale creativo delle diversità culturali» (Ceruti, 2020, p. 87).

2. Persone e contesti: reciprocità dei nessi

Questa "comunità di destino" – che significa continua, reciproca interlocuzione in contesti reali, fisici, oltre che immateriali, culturali, sociali – chiama immediatamente in campo la molteplicità degli spazi di vita all'interno dei quali ciascun essere vivente trascorre la propria esistenza.

Tra questi spazi, rientra lo *spazio città*, come luogo fisico e immateriale, dove si svolgono le relazioni tra persone e dove la morfologia stessa delle città può disegnare una città aperta o, all'opposto, una città chiusa, una città inclusiva piuttosto che una città che emargina, discrimina, separa, contrappone.

All'interno della città, "intercampi" sono anche i luoghi, fisici e immateriali, che la connotano: gli spazi del pubblico e quelli del privato, quindi gli spazi domestici, gli spazi scolastici, i luoghi di lavoro, nel cui ambito si confrontano – spesso conflittualmente – appartenenze diverse di genere (si pensi al problema drammatico della violenza domestica verso donne e minori), ruoli diversi (datore di lavoro-lavoratori, ruoli spesso gerarchicamente strutturati fino ad arrivare alle forme di sfruttamento sul luogo di lavoro), generazioni diverse (si pensi alla scuola, da sempre luogo dove coesiste il numero maggiore di differenze: di saperi, di età, di genere, di ruoli, di ceto sociale, di appartenenza etnica, linguistica, culturale).

A scuola in particolare – ma auspicabilmente in tutti i contesti formali, informali e non formali di educazione, cura e socializzazione – è possibile "agire" in direzione di sviluppo di una democrazia partecipativa secondo il sempre attuale insegnamento di Dewey e il suo impegno per una scuola "laboratorio di democrazia". Ma pensiamo anche – tra gli altri spazi della città – ai luoghi della partecipazione politica, sindacale, culturale, religiosa, del volontariato civile: spazi nei quali si incontrano idee, esperienze e valori differenti e si impara – auspicabilmente – a farli dialogare.

Torna alla mente la grande attualità – mai pienamente realizzata – del modello

del *Sistema Formativo Integrato*, che ha conosciuto una stagione di grande entusiasmo negli anni '70 e '80, nel corso dei quali molte delle iniziative intraprese per lo sviluppo della partecipazione e dell'integrazione si sono concretizzate in alcune leggi che rimangono, per quanto forse affievolite nel tempo, un punto di riferimento importante: si pensi ad es. ai decreti delegati del 1973, che hanno introdotto forme di partecipazione e di gestione collegiale della scuola, "unendole" alle istanze di inclusione delle persone: i soggetti disabili, con la legge n. 517/77, così come degli alunni immigrati, con alcune circolari importanti come la 205/1990.

È del 1991 un libro curato da Franco Frabboni e Luigi Guerra dal titolo *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, nella cui Introduzione i curatori sottolineano la necessità di contrapporre a un modello di disintegrazione istituzionale – caratterizzato dall'omologazione culturale e dalla disuguaglianza sul piano delle opportunità – un modello alternativo, nel nome dell'acculturazione, dell'interconnessione e dell'integrazione:

«L'alternativa è dunque perseguibile attraverso l'inaugurazione di un rapporto di interazione dialettica tra la cultura del dentro/scuola e quella del fuori/scuola secondo linee di complementarità delle reciproche risorse educative. Un obiettivo, questo, perseguibile a un patto: che il "territorio" sia messo nelle condizioni di disporre di molteplici opportunità formative, sia di natura "istituzionale" intenzionalmente formative (biblioteche, musei, mediateche, atelier, laboratori, centri sportivi, ricreativi e culturali nonché la ramificata rete dell'associazionismo laico e cattolico), sia di natura "non/istituzionale", non intenzionalmente formative (le opportunità paesaggistiche e monumentali, da un lato; i centri di produzione commercio-comunicazione del territorio, dall'altro)» (1991, pp. 5-6).

La stessa pedagogia – quale scienza della formazione per tutti e per tutta la vita – espone le sue articolazioni plurali di un sapere unitario, che si sviluppa proprio nell'intercampo e nella relazione dialettica e dinamica con la molteplicità interna che la contraddistingue – si parla di "pedagogia" ma anche di "pedagogie": generale, speciale, interculturale, del lavoro, sociale, storico, e via dicendo (Loiodice, 2018) – e, all'esterno, con le altre scienze a partire da quelle appartenenti all'albero delle scienze dell'educazione (psicologia, sociologia, antropologia, filosofia) per allargarsi alla biologia, alla cibernetica, alle neuroscienze.

Il riferimento è, ancora una volta, a Franca Pinto Minerva e alla sua definizione di pedagogia quale scienza plurale e complessa, dialogica e migrante: «La pedagogia, intesa come sapere che tematizza l'educazione, segue le logiche di una discorsività che si caratterizza per la sua specifica apertura e pluralità [...] [in possesso di] strumenti di una dialogicità costitutivamente incompiuta che rifiuta barriere precostituite, così come esclusivismi disciplinari e interpretazioni rigide e dogmatiche» (Pinto 2013, p. 1).

Nella sua proiezione investigativa, che si caratterizza per un procedere ramificato e polimorfo, la pedagogia ha modo di intrecciare rapporti epistemici con la pluralità dei saperi che, pur con approcci, con sguardi e con intenzionalità differenti, affrontano problemi e questioni legate alla comprensione della complessità dell'umano, dei suoi contesti di vita, dei suoi immaginari e finanche delle sue più arcaiche e celate dimensioni d'essere e d'esistere (cfr. Loiodice, 2019).

L'incontro con la polifonia delle ricerche e delle interpretazioni costringe in tal modo la pedagogia a confrontarsi con una molteplicità di codici (i linguaggi retorico-persuasivi, analitico-descrittivi, metaforico-suggestivi, come anche quelli quotidiani e di senso comune), con una eterogeneità di metodologie di ricerca (la ricerca storica, teoretica, clinica, sperimentale, etnografica, biografico-narrativa,

la ricerca-azione ecc.), con un'ampia varietà di paradigmi (positivisti e neopositivisti, costruttivisti e culturalisti, realisti e del postmoderno ecc.). Confronto, questo, che le permette di ripensare e di approfondire continuamente il suo statuto epistemico in costante divenire e in una permanente interlocuzione a partire dal nesso teoria/prassi.

Nel *Manuale di pedagogia generale* (1994, 2001), Frabboni e Pinto Minerva parlano del circolo virtuoso teoria-prassi-teoria-prassi-teoria, a indicare una permanente evolutività che però nasce proprio da questa continua interlocuzione che dall'interno – cioè dal nesso tra teoria e prassi – si allarga alle altre pedagogie per poi ulteriormente aprirsi alle altre scienze. A indicare proprio la dinamicità e la permanente evolutività della pedagogia che ha mostrato in più occasioni il valore euristico e costruttivo del suo essere sapere creativamente *in progress*, mai del tutto definito perché calibrato sulla motilità della vita stessa.

D'altra parte, Franca Pinto Minerva sottolinea come tutte le scienze hanno riconosciuto che sono proprio «gli elementi di apparente prima indefinitezza e discontinuità, a costituire e a caratterizzare il procedere epistemologico, non solo delle cosiddette scienze interpretative (come la pedagogia) ma, anche, delle cosiddette scienze esatte» (Pinto, 2013, p. 2).

Popper, Khun, Feyerabend, Morin e più in generale i teorici della complessità hanno sottolineato proprio questa caratteristica dei saperi complessi, come la pedagogia, che espone altresì gli stessi caratteri di pluralità e complessità nel suo oggetto di studio: la formazione della persona nella pluralità e profondità delle sue dimensioni, dei tempi di vita, dei contesti di esperienza.

Peraltro, una formazione ecosistemica può essere garantita solo da un modello di pedagogia che si conferma quale scienza di nessi e di contaminazioni, che esaltano il suo carattere euristico e costruttivo idoneo a coniugare paradigmi, linguaggi, metodologie di ricerca plurali e differenziati per ricomporli in una unità mai definitivamente data ma continuamente in divenire, riconoscendo nella *complessità* la condizione permanente e irrinunciabile del suo statuto epistemologico.

Una scienza complessa, dunque, che raccoglie al suo interno la complessità come paradigma formativo e la nutre di una pedagogia dell'impegno e della responsabilità educativa, da assumere rispetto alla salvaguardia della singolarità del soggetto-persona, radicato nella realtà ma allo stesso tempo teso verso orizzonti futuri non deterministici e già dati, esito di continue riprogettazioni e scelte mai definitive, da assumere sempre consapevolmente e dinamicamente, avvalendosi di un approccio critico e problematico, capace di leggere e interpretare anche le contraddizioni presenti nella realtà ma affrontandole rimanendo coerente con i principi e i valori della democrazia partecipativa, della giustizia sociale, dell'apertura solidale, del rispetto della dignità di tutti e di ciascuno.

Pedagogia quindi come scienza della formazione ma anche della trasformazione, in direzione, appunto di emancipazione delle persone e dei contesti, da quelli locali a quelli globali.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2014). *Il demone della paura*. Roma-Bari: Laterza.
Bauman, Z. (2018). La luce in fondo al tunnel. In Marazziti M., Riccardi L. (Eds), con un saggio conclusivo di Andrea Riccardi. Cinisello Balsamo: San Paolo.
Frabboni, F., Guerra, L. (Eds) (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.

- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (1994, 2001). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Loiodice, I. (Ed). *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Bari: Progedit.
- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Carocci: Roma.
- Pinto Minerva, F. (2013). La pedagogia. Scienze dialogica e in movimento. In Loiodice I. (Ed), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Bari: Progedit.
- Pinto Minerva, F. (2018). La pedagogia interculturale. In Loiodice I. (Ed.), *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione* (pp. 81-97). Bari: Progedit.