

Liliana Dozza

Libera Università di Bolzano-Bozen, liliana.dozza@prof.senior.unibz.it
<https://orcid.org/0000-0001-8707-0455>

ABSTRACT

The hypothesis upon which this paper is based is that Education and Ecology might turn themselves into “word-project-method” and that the *dispositif* of a critical education and pedagogy, which is problem-driven, and clinical, could support both the analysis and the understanding of the crucial nodes and crisis that characterise change in living and experiential contexts in a project that aims to think-plan-realise transformative change in mental-subjective ecology, social ecology, and environmental ecology. In this perspective, the radical and global crisis of the educational scene is outlined and some fundamental choices appear, as well as the intriguing goal of re-shaping education.

L'ipotesi su cui si basa il presente contributo è che Formazione e Ecologia possano farsi “parola-progetto-metodo” e che il dispositivo di una formazione e di una pedagogia problematicista, critica, clinica possa venire in aiuto sia nell'analisi-comprensione delle condizioni e dei punti nodali di crisi determinati dal mutamento dei contesti di esperienza e di vita sia nel progetto di pensare-pianificare-realizzare un cambiamento trasformativo a livello di ecologia mentale-soggettiva, di ecologia sociale e di ecologia ambientale. In questa prospettiva, scontorna la crisi radicale, globale dell'educativo e delinea alcune scelte di fondo e piste di lavoro interessate a trasformare la formazione.

KEYWORDS

Mental-subjective ecology, Environmental ecology, Social ecology, Education
Ecologia mentale-soggettiva, Ecologia ambientale, Ecologia sociale, Formazione

CONFLICTS OF INTEREST

The Author declares no conflict of interest.

«Dopo secoli di appropriazione del mondo, garantiti dalla Modernità, dallo scientismo, dalla rivoluzione industriale, cominciamo con ansietà crescente a “perderlo”, il mondo, e a dipendere da ciò che prima dipendeva da noi» (Ceruti & Bellusci, 2020, p. 11).

«L’ecologia interpella oggi diverse sfere dell’esistenza e innesca dibattiti, studi, ricerche e interventi in una pluralità di campi del sapere, compreso quello pedagogico» (Ferrante, 2022, p. 15).

«Il cervello non è soltanto un organo che conserva e riproduce la nostra antecedente esperienza: è un organo che combina, che rielabora creativamente e, dagli elementi dell’esperienza antecedente, forma delle nuove situazioni e un nuovo comportamento. [...] Ne risulta così, una duplice e reciproca dipendenza tra immaginazione ed esperienza» (Vygotskij, 1930/1990, p. 5, 17)

1. Introduzione: lo sfondo e una traccia di lavoro

La globalizzazione ci costringe a riconoscere che il mondo sta cambiando con una velocità incommensurabile in rapporto ai tempi biologici e che la frenesia predatoria degli umani e il degrado del pianeta si sono spinti oltre la possibilità che la natura ha di rigenerarsi.

«La nuova fase dello sviluppo economico, riguardante la transizione dalla società industriale a quella post-industriale, ha determinato una progressiva emergenza di nuovi e urgenti problemi. Quello oggi tra i più macroscopicamente percepibili chiama in causa il vincolo ecologico che grava sul processo produttivo, il quale si è sempre svolto, sino a un secolo fa circa, in modo sostanzialmente indisturbato, dato che la natura non si era mai veramente presentata come un limite assoluto» (Zamagni, 2019, pp. 225–226).

La dimensione della crisi – che è ambientale, sociale, economica, educativa – è globale e ci costringe a rivedere i nostri miti – *la scienza come certezza, la mano potente del mercato, l’esistenza di modelli di sviluppo universali* (Bauman, 1999; Ceruti, 2020; Liberti, 2020), che non possono più essere descritti «in termini di schemi onnicomprensivi» (Prigogine & Stengers, 1979/1999, p. 262). L’intreccio delle relazioni è tale che «nessun paese, neppure il più grande può sperare di risolvere i suoi propri problemi se non si risolvono prima quelli che minacciano il sistema nel suo insieme» (King et al., 1972/2018, p. 22).¹ Purtroppo, siamo parte di società prigioniera di progetti a breve termine, schiacciate su interessi settoriali o locali, attraversate da tensioni plurime e da saldi passivi di fiducia tra istituzioni e cittadini, tra sistemi sociali e giovani generazioni (Benasayag & Schmit, 2004; Palmieri, 2012), società che non assumono fino in fondo e congiuntamente la responsabilità di un cambiamento che dovrebbe essere mentale e sistemico.

1 Il Club di Roma, associazione di industriali, scienziati e giornalisti di differenti paesi, fondata nel 1968 da Aurelio Peccei, commissionò a ricercatori del Massachusetts Institute of Technology una ricerca sulle conseguenze derivanti al genere umano dal degrado ambientale. Nel 1972 fu pubblicato il Rapporto dal titolo *I limiti dello sviluppo* dove, tramite simulazioni al computer, i ricercatori si focalizzavano sugli schemi dinamici di comportamento generati da tre caratteri persistenti e comuni del sistema globale: (a) l’esistenza di risorse limitate ed erodibili; (b) la costante tendenza alla crescita; (c) il ritardo delle risposte della società di fronte a limiti sempre più vicini, con la prospettiva di qualche tipo di disastro (King et al., 1972/2018).

L'ipotesi, su cui si basano queste pagine, è che il dispositivo di una formazione e di una pedagogia problematicista², critica³, clinica⁴ possa venire in aiuto per cambiare sguardo e paradigma a livello soggettivo, di comunità sociali e di sviluppo ambientale. Vale a dire, possa sostenerci *sia* nell'analisi-comprensione delle condizioni e dei punti nodali di crisi determinati dal mutamento dei contesti di esperienza e di vita (tra gli altri: la scomparsa di un ancoraggio pedagogico all'immaginario giovanile, la dimensione relazionale relegata alla famiglia, la disconnessione nelle dinamiche intergenerazionali, nonché tra la vita reale e la realtà virtuale del metaverso) *sia* nel progetto di *pensare-pianificare-realizzare* un cambiamento trasformativo nelle diverse sfere dell'esistenza *individuale, sociale e ambientale*. *Formazione e Ecologia* possono farsi "parola-progetto-metodo" al fine di

- a) promuovere un'idea di sapere come costruzione dinamica, problematica e critica;
- b) dare forma a *un pensiero complesso* – che si muova per flussi e interconnessioni – *come metodo per apprendere*;
- c) riconoscere il valore della presa in carico della funzione di *tutoring* e di *scaffolding* (Faiella, 2020) da parte di insegnanti, educatori, genitori e altre figure di riferimento motivati a *stare* accanto – come esempi e testimoni di vita – a bambini, adolescenti, giovani e anziani con un approccio basato su un dialogo-ascolto che accolga e faccia risuonare *il mondo interno di chi educa e di chi è educato*: le voci, i silenzi, le richieste di attenzione e di aiuto, l'immaginario e le sfumature degli affetti;
- d) assumere una postura etica basata su *responsabilità, solidarietà, fraternità, alleanza* a livello soggettivo, sociale, ambientale che abbia cura dell'essere *del Pianeta* (Prigogine & Stengers, 1979/1999; Hillman, 2000; Morin et al. 2004; Pinto Minerva, 2017; Zamagni, 2019; Ceruti, Bellusci, 2020; Iavarone et al., 2017; Loiodice, 2019; 2020; 2022; Mortari, 2020; Donati, Maspero, 2021).

2. L'ecologia come paradigma plurale

In questo contesto, l'ecologia (dal greco: οἶκος, oikos, "casa" o anche "ambiente"; e λόγος, logos, "discorso" o "studio"), da scienza che si occupa dell'analisi scientifica delle interazioni tra gli organismi e gli ecosistemi che ne costituiscono l'*habitat*, si fa qualcosa di più e di diverso; si fa *paradigma plurale*.

- 2 Ci riferiamo alle posizioni filosofiche e pedagogiche che rifiutano assolutezze di tipo metafisico e pretese dogmatiche di verità sovistoriche e di valori eterni (cfr.: Baldacci, 2004; Banfi, 1961/1973; Bertin, 1968; 1977; Bertin & Contini, 1981; Beseghi, 1992; Frabboni & Pinto Minerva, 2009; Spirito, 1976).
- 3 Il contributo della *Critical Pedagogy* s'incentra sul rapporto tra "sapere" e "potere" e sul ruolo delle pratiche educative nella promozione di equità, uguaglianza, giustizia sociale, educazione ed emancipazione. In particolare, si concentra sui concetti di *coscientizzazione, empowerment, liberazione, resistenza*, secondo un'idea sostanzialmente politica e non neutrale di educazione e di realizzazione di una democrazia sostanziale, e con riferimento al periodo storico che va dai primi del 1900 ad oggi. Il riferimento, tra gli altri, è alla sociologia dell'educazione di stampo marxista e neomarxista, a John Dewey e al *Social Reconstructionism* (Dewey, 1920), al pensiero di Paulo Freire (1973; 2011; 2014a; 2014b), di Antonio Gramsci (1948–1951), a Henry Armand Giroux e alla sua *teoria della resistenza* (1983/2001), ad Alessandro Vaccarelli (2016).
- 4 Ci riferiamo in particolare a Massa (1987; 2000) e alla sua scuola (cfr. anche: Ferrante et al., 2022; Palmieri, 2011; 2012; Palmieri & Ferrante 2015; Riva, 2021a; 2021b; 2022).

Il paradigma ecologico coinvolge differenti sfere – socioculturale, economica, etica, educativa, psichica, politica, ontologica, epistemica – che possono essere lette e problematizzate, in chiave di sostenibilità ambientale, secondo differenti prospettive. Proprio in quanto plurale, l'ecologia si delinea come un *campo di ricerca e intervento* estremamente variegato, che va indagato da diverse angolature teoriche⁵, con differenti metodologie d'indagine e affrontato tenendo conto delle connessioni tra elementi eterogenei in molteplici contesti, naturali e non. Come conseguenza di questa pluralità, il paradigma ecologico rinuncia alla propria compattezza teorico-metodologica, ma amplia la propria «capacità di essere fertile e produttivo, di generare orizzonti di pensiero divergenti e alleanze inedite» (Ferrante, 2022, p.11). Peraltro, stante un contesto storico-culturale già post-umano quanto a configurazione materiale, ma antropocentrico nella concezione di molti e nelle logiche delle politiche economiche di ampie parti del mondo (Ferrante & Palmieri, 2015), il paradigma ecologico corre il rischio di essere svuotato di significato: di essere trasformato in un sottosettore del sistema delle informazioni e della propaganda, inghiottito dalla “macchina” dei media e della politica, strumentalizzato attraverso slogan di facciata e operazioni “tecnocratiche” di *greenwashing* da parte di aziende, enti, soggetti che oscurano l'impatto ambientale negativo con una reingegnerizzazione innovativa ed ecologica dei processi produttivi (Malavasi, 2018, p. 13; Ferrante et al., 2022).

I dati ci dicono che stiamo disattendendo le aspettative e le “promesse” di una transizione ecologica, di un impegno condiviso richiesto dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (sottoscritta nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU), un impegno ratificato nel 2016 dall'Accordo di Parigi⁶ e caldamente raccomandato dall'*Enciclica Laudato si'* del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune, del maggio 2015 (Malavasi, 2015). Certamente lavoriamo, ma senza assumere fino in fondo la responsabilità di cambiare le cose. Nel senso che, se non si modifica profondamente la visione del mondo, si ottengono risultati transitori e si spostano nel tempo problemi che rischiano di diventare insolubili (Dalla Casa, 1996).

Secondo Guattari⁷ e La Cecla (1989/2019), per riscoprire le ragioni dell'alterità in prospettiva ecocentrica, vanno tenuti presenti tre assi fondamentali diversi ma inseparabili: sociale, mentale/soggettivo e ambientale. *L'ecologia sociale* è riferita all'essere in gruppo e ai modi di stare nel mondo a livello microsociale e istituzionale: nelle famiglie, nel contesto urbano, nel lavoro; *l'ecologia mentale* è riferita alla soggettività: il rapporto con il proprio corpo, le fantasie, i tempi e gli “appuntamenti” della vita; *l'ecologia ambientale* è riferita al rapporto dei soggetti con se stessi e l'alterità, la natura, gli esseri umani e non, viventi e non. Ma, la trasformazione “dovrà essere *in primo luogo* mentale/soggettiva e sociale oppure sarà l'ennesimo “falso” (Guattari & La Cecla, 1989/2019). Capra (2022) la chiama *visione sistemica della vita*, un nuovo modo sistemico di pensare: in termini di relazioni, di schemi e di contesto. E aggiunge che ci si dovrebbe orientare verso società so-

5 Tra le altre: l'ecologia della mente di Bateson, la nuova alleanza di Prigogine, l'ipotesi Gaia di Lovelock, le teorie sistemiche, le epistemologie della complessità, le filosofie della relazione, le filosofie ecologiche, il postumanesimo, il neomaterialismo. Per una presentazione più completa si rimanda al volume di Ferrante et al. (2022).

6 L'Accordo di Parigi è il primo accordo universale giuridicamente vincolante sui cambiamenti climatici. Esso impegna 55 Paesi responsabili del 56% delle emissioni globali a mitigare l'impatto ambientale. In particolare, impegna i Paesi europei a diventare la prima economia e società ad impatto climatico zero entro il 2050.

7 Felix Guattari è rappresentante dell'approccio ecosofico.

stenibili, le cui istituzioni sociali e tecnologie cooperino con l'intrinseca capacità della natura di sostenere la rete della vita (Capra, 2016).

3. La formazione

La formazione viene chiamata in causa rispetto ai problemi legati alla crisi ecologica globale perché si presenta come una dimensione della pratica sociale e culturale in grado di determinare *sia* cambiamenti individuali, conseguenti a processi adattivi di evoluzione della mente (Bateson, 1972/2000; 1984; Contini et al., 2006; Cometa, 2018; Calabrese, 2020) *sia* cambiamenti storico-culturali che si “condensano” nei grandi movimenti/paradigmi epocali che danno forma e significato alle narrazioni e alla vita (Dewey 1927/1971; 1938/1953; Dewey & Bentley, 1949/1965; Frabboni & Pinto Minerva 2013; Gadamer, 1960/1983; Husserl, 1965; Margiotta, 2009; 2015; Vygotskij, 2022).

Può incidere sulle scelte e le posture professionali nonché sulla percezione e attribuzione di senso, quindi sull'*esistere* personale. Può trasmettere o smascherare ideologie e false comunicazioni e/o può *inibire* o *liberare* modi di pensare-percepire-vedere-lavorare-vivere la realtà. In forza di ciò, viene riconosciuta come mediatore necessario e insostituibile della realizzabilità del potenziale umano e come motore dello sviluppo economico e sociale.

Per effetto della flessibilità/permeabilità ai contesti e del mandato sociale che la caratterizza, la formazione ha un *potere intrinseco* enorme – di emancipazione oppure di condizionamento – che «si sostanzia della possibilità di determinare le regole in base alle quali i soggetti si formano» (Federighi, 2018, p. 16). Tale potere si esercita a *livello micro* (potere di scelta, valenze educative indotte e/o presenti negli ambienti di lavoro) e a *livello meso* (contenuti, tempi, sedi, modalità di formazione predeterminate oppure negoziate dall'apparato organizzativo che dirige l'offerta formativa), può di meno a *livello macro*, dove più risente dei vincoli che s'impongono a livello sociale, culturale, economico, politico.

Una formazione che su posizioni ecologicamente, assumendo la responsabilità del proprio posizionamento in senso postumanista e non antropocentrico (Braidotti, 2014; 2022; Ferrante, 2014; Gallelli & Pinto Minerva, 2017; Snaza et al., 2016), deve “sconfinare” oltre i confini e i vincoli della settorialità dei contenuti e della monoliticità e unidirezionalità degli approcci metodologici e didattici, oltre i modelli educativi disgiuntivi (Io vs Altro da me, ricerca pura vs applicata, ricerca vs didattica, discipline scientifiche vs discipline umanistiche, ecc.), e deve “co-costruire” in prospettiva inclusiva – dalle prime età della vita e per tutta la vita – le ragioni dell'alterità e l'idea di una co-evoluzione intesa come processo molteplice, relazionale, trasformativo.

Dobbiamo imparare a non giudicare più le varie forme di sapere, di pratica e di cultura prodotte dalle società umane, ma a incrociarle, a stabilire nuovi canali di comunicazione (Prigogine & Stengers, 1979/1999, pp. 286–287).

4. La crisi radicale, globale dell'educativo

Ciò che osserviamo – se adottiamo uno sguardo pedagogico, interessato alla formazione – è l'*epocale mutamento delle forme di esperienza nella vita quotidiana*. È un mutamento incarnato negli stili di vita: “vite di corsa”, immerse in una cultura della competizione e in un tempo sociale e soggettivo della “fretta”, frammentato

in episodi, in cui il passato soccombe sotto una serie infinita di “nuovi inizi”, tanto che l’identità stessa viene esibita come un attributo del momento (Bauman, 2009; Bertman, 1998; Kundera, 1995). Per fare un esempio, fra i tanti problemi che investono una molteplicità di soggetti e differenti ambiti dell’esistenza, consideriamo il caso dei giovani e giovani-adulti “NEET [Not in Employment, Education, or Training]”, un fenomeno che riguarda un esercito di soggetti “immobili”, sia sotto il profilo lavorativo che formativo, «una generazione in panchina» come viene definita nel *Rapporto Giovani n. 6* (Alfieri & Sironi, 2017). Un fenomeno che oggi in Italia riguarda oltre 2 milioni, ossia circa il 40%, dei giovani tra i 15 e i 34 anni. Giovani per i quali tale spanna di vita è segnata dal *protrarsi dello status di adolescente e giovane adulto*, dallo slittamento in avanti degli anni dedicati all’istruzione e all’acquisizione di qualifiche professionali, relegata all’episodicità come modalità di vivere il proprio tempo, a processi di esclusione sociale, instabilità e vulnerabilità acuitizzando la condizione e percezione di una scarsa autonomia in un *milieu* che ha perso la capacità di offrire i riferimenti e gli strumenti culturali per promuovere un’elaborazione soggettiva e sociale dell’esperienza (Massa, 2000; Palmieri & Ferrante, 2015).

Oggi, tra i preadolescenti e gli adolescenti, prevale l’orizzontalità dei rapporti tra pari, mentre è entrata in crisi la dialettica intergenerazionale. Vi è una grande difficoltà dei giovani a prendere la parola, a interpretare la propria esperienza. Sembra che trovino *spazio di libero movimento* (Lewin, 1935/1965; 1951/1963; 1951/1972) solo nelle “bolle” tra pari. Mostrano ritrosia a esprimere la propria esperienza e le proprie idee in modo autentico, non come semplice dimensione narrativa, semplice scaricare, buttare fuori, vivere in mondi virtuali. Peraltro, sotto la superficie, i giovani hanno bisogni semplici:

- sentirsi riconosciuti;
- essere ben visti per ben vedersi;
- prendere la parola per esprimere in modo autentico le proprie esperienze e idee;
- interpretare le proprie esperienze e rappresentarle in processi e progetti di espressione di sé (e di progettazione esistenziale).

Di alcuni sono consapevoli, di altri di meno o, forse, faticano a trovare interlocutori che siano riferimenti concreti e coerenti, esempi, testimoni di vita.

Mentre negli anni Novanta si perseguiva l’utopia di un Sistema Formativo Integrato (De Bartolomeis, 1983/2018; Frabboni, 1990; Frabboni et al., 1990; Frabboni & Guerra, 1991), pur riconoscendo che – a ben guardare – si trattava di un «sistema» formativo policentrico (Fornaca, 1990), oggi le agenzie educative non trovano più un ancoraggio all’interno di un ambiente di riferimento. Dichiarava Massa (2000): «il tramonto dell’educazione per me è la scomparsa di questi ambienti di riferimento [...] è questo fatto sociale molto concreto che non c’è più un *milieu*, un’atmosfera» (Massa, 2000, p. 61)⁸, perché il gruppo religioso tradizionale trovava un ancoraggio in una cultura familiare, il gruppo politico aveva una con-

8 Ci riferiamo a una relazione pubblica tenuta il 26 novembre 1999 al convegno “Fuori dal centro: il CAG come dispositivo di autopromozione” a Paullo (Milano), poi pubblicata su *Animazione Sociale*, in cui Riccardo Massa si chiede perché – come educatori di un CAG – ci si dibatta inutilmente nelle sabbie mobili della crisi educativa. E il lavoro che fa per individuare possibili piste di lavoro è un’archeologia della situazione piuttosto che un approccio normativo, portatore di prescrizioni e di intenzionalità di indole etica e/o in stile retorico e didatticista. Si chiede: che cosa succede dentro-fuori dal CAG?

tinuità con il contesto socio-culturale e con un certo modo di fare famiglia, le agenzie educative – Centri di Aggregazione Giovanile, laboratori, ecc. – presidiavano una zona franca, intermedia fra i gruppi di pari e le istituzioni sociali.

Era un sistema policentrico? Forse, ma aveva delle connessioni, delle maglie a volte marcate, spesso sottili, eppure capaci di contenere, di farsi spazio di riferimento – spazio pubblico, porto sicuro – offrendo confini rispetto ai quali sconfinare, criticare, abbattere-superare muri per allargare lo spazio di libero movimento in senso fisico e psicologico.

Non è una crisi delle sole agenzie storiche tradizionali – famiglia, scuola, centri di aggregazione giovanile, ecc. – è una crisi del contesto sociale e materiale di una *società liquida*. Mancano riferimenti concreti e manca un orizzonte valoriale e ideale, la conseguenza – come abbiamo visto durante la pandemia da COVID-19 – è di relegare all'interno della famiglia la relazionalità⁹ e il peso delle disuguaglianze – a livello socio-culturale e economico – con la sofferenza che ne deriva. Non è una crisi istituzionale: è una crisi più radicale e globale. Potremmo dire che il *micro* e il *meso* si diluiscono nel *macro*.

Oggi è difficile per gli adulti fare breccia pedagogicamente e ancorare esperienze dalla valenza formativa all'immaginario dei giovani, che appare sempre più disancorato dalle generazioni adulte e anziane e "concluso" a livello di pari, di *social*, di Metaverso. Metaverso al cui interno stanno nascendo "sottoversi" di settore, tra i quali anche quello che riguarda i processi educativi (*Eduverse*). Viene considerato «la realtà dell'educazione» (Colazzo & Maragliano, 2022). Floridi (2009) lo definisce un artefatto storico-evolutivo mobile, e dunque temporaneo, da conoscere e di cui avere costante cura in vista della difesa della dignità in tutte le sue forme. Si prospetta come una svolta verso forme di *transumanesimo* enfatizzato dall'immenso potere trasformativo delle tecnologie - che si trasformano trasformando il mondo, con noi stessi dentro - e che portano il soggetto a esplorare identità multiple tramite *avatar online*, *social media*, gioco *online*, realtà aumentata. È, comunque, un'enorme opportunità di mercato, del valore stimato di 800 miliardi di dollari entro il 2024 (Bloomberg Intelligence, 2021).

Sembra che l'*Eduverse* possa favorire un apprendimento di tipo *attivo*, *coinvolgente*, *integrato*, *interattivo*. Ma, data l'assenza della dimensione relazionale faccia-faccia all'interno dei contesti immersivi (manca la continuità e la coerenza di *routines* condivise, la concretezza del contatto fisico, di tatto, olfatto, linguaggio del corpo, espressioni e sorrisi, forza fisica, prossemica, relazioni tra pari e con adulti di riferimento, dinamiche di gruppo/squadra, l'incontro con il "diverso" a vari livelli), l'*Eduverse* lascia nelle mani di insegnanti, educatori (e genitori) la dimensione relazionale, il compito di connettere mondo virtuale e mondo reale e la responsabilità di conoscerne potenzialità e limiti (Hirsh-Pasek et al., 2015).

In sostanza: potremmo dire che ai ragazzi oggi manca uno *sfondo integratore* di appartenenza e di vita (Canevaro et al., 1988; Zanelli, 1986; 1998; 2002a; 2002b; 2002c; 2002d). Crescono "al di fuori" e "in assenza" di un ambiente di riferimento sociale e di una significativa connessione intergenerazionale: solitudini che *non* s'incontrano, quelle dei giovani e degli anziani, ma anche degli adulti.

9 Definiamo una relazione come "una *storia* di microscambi in un *contesto* particolare, con uno *stile* particolare" (Lumbelli, 1982; Mantovani, 1989, p. 28).

5. Per tras-formare la formazione

Di fronte alla complessità del presente e all'incertezza del destino comune, la scelta etica è quella di costruire consapevolezza, senso di comunità e uno sviluppo entro i limiti del possibile. Quindi, occorre ripensare le attività umane fondamentali (Bauman, 1999; Ceruti, 2020): *l'educazione, l'esercizio della cittadinanza e la cura per l'essere del Pianeta.*

La *pedagogia – critica, clinica, problematicista* – si pone come un dispositivo – complesso, simbolico e materiale, visibile e latente interessato a conoscere il soggetto in ambito formativo e sociale nella sua specificità radicale e incarnata.

In questo senso, *l'oggetto pedagogico della formazione* consiste nel reticolo che congiunge le *persone* (educatori, insegnanti, istruttori, genitori), *l'azione educativa* (insegnare, educare, addestrare), *l'apprendimento e l'apprendere ad apprendere, i contenuti, le discipline, la comunicazione, l'organizzazione* – potremmo dire *il setting educativo* (Dozza, 2018; Zucchini, 1978), ma anche *il mondo interno di chi educa e viene educato, la dinamica sociale e/o familiare, la cultura di provenienza, la storia dell'istituzione sedimentata nel qui ed ora.* Lo sguardo della pedagogia si colloca in uno spazio intermedio di rielaborazione, uno spazio riflessivo e di approfondimento, fatto del distanziamento emotivo-cognitivo di chi si avvicina per “sentire” e si allontana per pensare in una sorta di andamento pendolare, sospendendo il giudizio, ponendosi accanto e non sopra, guardando al tempo come a un *divenire.*

La formazione, in questo modo, si fa trasformativa: interviene a rendere accessibile la tessitura profonda, plastica, polimorfa dell'oggetto-formazione, senza farsi schiacciare da giudizi di ordine etico, estetico e ideologico, restituendo alle diverse soggettività implicate la possibilità di parlare di quell'oggetto finalmente riconosciuto e di apprendere da esso. Un *apprendimento trasformativo* ci chiede di *stare* in relazione con il contesto. Innesca un processo attraverso il quale «trasformiamo le cornici di riferimento che percepiamo come problematiche (atteggiamenti e abitudini mentali, prospettive di significato) per renderle più inclusive, aperte, riflessive e capaci di discriminare e cambiare» (Mezirow, 2016, p. 101). La rappresentabilità e conoscibilità del contesto richiede un pensare condiviso – potremmo dire un'archeologia – che permetta ai soggetti della formazione di rientrare in contatto anche con le espressioni complesse e differenziate di ciò che determina ed è determinato in un evento formativo.

6. Possibili scelte di fondo e piste di lavoro

Le scelte di fondo per il progetto di una *Formazione ecocentrica, che sia educazione e apprendimento per tutta la vita, a partire dalle prime età della vita (Lifelong Education and Learning)*¹⁰, nei contesti educativi *formali, non formali, informali (Lifewide Education and Learning)* e che mobiliti pensiero complesso e appren-

¹⁰ Le ricerche sull'educabilità dei bambini e la neuropedagogia hanno messo in luce un'ampia mole di evidenze empiriche e di elaborazioni teoriche relative alla plasticità e flessibilità emotivo-cognitiva nell'intero corso della vita e in particolare nelle prime età della vita (Grange, 2016; Margiotta, 2011; Oliverio, 2015; 2018): la mente si sviluppa nel contesto come «carne viva» e vitale, come mente assorbente (Montessori, 1949/1952) e si co-costruisce attraverso l'esperienza interpersonale e «l'esperienza storica e sociale degli altri» (Vygotskij, 1930/1990, p. 16; cfr. anche Engeström, 1987/2014; 2008).

dimento profondo (*Lifedeep Education and Learning*) ci sembra debbano prevedere:

6.1 Valorizzazione di docenti ed educatori nel loro contesto operativo

L'istituzione di un *setting educativo* sistemico e collaborativo, aperto *dentro* la scuola e *fuori* e di *una cultura organizzativa ed etica* che elegga la scuola e le agenzie educative del territorio a *comunità di pratica e di discorso* dove idee, materiali, ricerche, ma anche problemi da risolvere, vengano condivisi, elevando a potenza le risorse di docenti, educatori, studenti facendo fruttare disciplinarietà e interdisciplinarietà, piccoli e grandi talenti. Questo implica una *progettazione educativa condivisa a monte* da un *team* docente impegnato a riconoscere, connettere, valorizzare *competenze e caratteristiche personali*.

6.2 Trasformazione della didattica e degli approcci pedagogici

Una pedagogia e una didattica *esperienziale e co-partecipata*, che mobiliti *pensiero sistemico e apprendimento profondo*, che “rovesci” un approccio trasmissivo in favore di un approccio interattivo-costruttivista e contestualista e privilegi l'esperienza mediata dalla riflessività in situazioni laboratoriali sia scolastiche sia extrascolastiche. Quindi, un approccio che “intrecci” *corpo, mente, emozioni, contesti* e coltivi autoefficacia e imprenditorialità. Sappiamo che le esperienze tattili e motorie fin dalle prime età della vita s'incarnano nella mente assorbente del bambino (Montessori, 1949/1952) e poi dell'adolescente e sviluppano quelle aree sensorimotorie che stanno alla base della maturazione delle aree superiori, del linguaggio e del pensiero (Immordino-Yang, 2016; Munari, 2004; 2017; Restelli, 2016; Oliverio, 2017; 2018; Vygotskij, 1990; 1992). Altrettanto, l'empatia, la partecipazione intima, la rappresentazione di sé basata su differenti linguaggi/competenze (rappresentazioni teatrali e progetti realizzati e portati all'esterno) permettono di elaborare esperienze significative, di accumularle, incubarle e trasformarle in *materiali da combinare e ricombinare per immaginare, pensare, comprendere*¹¹. È un modo di lavorare che lascia spazio all'azione e alla pausa-riflessione, all'ascolto e al dialogo con gli altri e con se stessi (Freire, 1973; 2011; 2014a; 2014b), lascia fluire le emozioni/percezioni/esperienze e le ‘metabolizza’ trasformandole in pensiero-immaginazione, fa in tal modo riserva di energie generatrici per ritornare all'azione e alla comunicazione con un processo spiraliforme, avvalendosi *sia* dell'esperienza personale *sia* di quella di altri, perché l'immaginazione “cristallizzata” in racconti, fiabe, “arti e mestieri”, oggetti della cultura materiale e immateriale, se compresa, può *rientrare in circolo* e combinarsi in nuove creazioni (Dozza, 2018a, p. 37; 2018b; Vygotskij, 1990). In tale processo di costruzione e immagina-

11 In *Come pensiamo*, Dewey si sofferma sul nesso tra informazioni apprese e comprensione: «Naturalmente, l'istruzione intellettuale implica l'accumulo e la ritenzione di informazioni. Ma l'informazione è un peso indigesto se non è accompagnata dalla comprensione. Diventa conoscenza solo in quanto il suo materiale viene compreso. E l'intelligenza, la comprensione stanno a indicare che le varie parti della informazione appresa sono afferrate nella loro relazione reciproca – un risultato che è raggiunto solo allorché l'acquisizione è accompagnata dalla riflessione costante sul significato di ciò che viene studiato» (Dewey, 1933/1961a, pp. 147-148 e pp. 78-79). Il materiale appreso non è soltanto *accumulato* nella forma di conoscenza, ma *incubato*, incarnato tanto da influenzare e modificare la “struttura cognitivo-emotiva” del soggetto, ossia l'insieme articolato fatto di conoscenza, comprensione, emozioni e sentimenti (Ausubel & Robinson, 1969).

zione, le emozioni sono il “collante” con cui fissare e conservare i ricordi, mobilitano l’immaginazione e sostengono la motivazione aprendo la strada verso il tentativo razionale di scoprire connessioni (Dewey, 1916/1961b, p. 187; Cagol, 2020). Ne risulta, così, una reciproca funzione di *scaffolding*/sostegno-attivazione tra immaginazione ed esperienza (Vygotskij, 1990) all’interno di storie personali e sociali tendenzialmente irriducibili le une alle altre (Sennet, 2012).

Se pensiamo, in particolare a preadolescenti e adolescenti, ma anche a bambini piccoli e anziani, almeno tre potrebbero essere le piste di lavoro:

- *l’espressione di sé* – discussioni, *roleplaying*, studio di caso, ecc. – in un contesto dove poterlo fare in modo autentico;
- *una pratica/competenza dominata e applicata a un percorso di espressione concreta di sé* in un contesto che dia credito a preadolescenti, adolescenti e giovani in quanto soggetti attivi e soggetti politici. Gli ambiti e le forme di espressione/intervento possono essere tante: teatro e *performances* da portare all’esterno; laboratori artistici e scientifici; ricerca-azione e ricerca intervento, la ricerca per i bambini (Mortari, 2009) e pratiche di partecipazione degli studenti (Gemma, Grion, 2015); campagne di sviluppo di comunità; *peer tutoring* in verticale (nelle Università e nelle Scuole – all’interno del medesimo ordine di scuola oppure tra ordini di scuola diversi – per accogliere e accompagnare/facilitare i nuovi iscritti nella vita scolastica, a livello linguistico, informatico e simili)¹²; volontariato o servizio civile; *start-up*-imprenditorialità;
- *rielaborare l’esperienza sul piano affettivo e sul piano concettuale* per ritornare all’azione forti di elaborazioni razionali e di piste di lavoro strategiche.

6.3 La pedagogia nelle reti sociali: il caso “ECOisti”

La collaborazione fra Scuole, Università, mondo del lavoro e della vita basata sulla consapevolezza che la Terra è una comunità di destini (Ceruti, 2020; Ceruti & Bellusci, 2020; Morin, 2012) e sull’impegno di condividere modi ecologici e solidali di abitarla (Malavasi, 2020). È un processo *in fieri*, fatto di piccoli-grandi passi verso *un altro modello di sviluppo*, Occorre trasformare gli spazi in luoghi con confini flessibili e porosi, «ricostruire le Comunità cominciando dai paesi, dalle singole frazioni, dai quartieri; occorrono azioni, iniziative che partano “dal basso” e scelte culturali e politiche interessate a iscrivere le vite delle differenti generazioni nei contesti territoriali di appartenenza» (Dozza, 2020, p. 1563). Si coglie la volontà di cambiare paradigma nelle scelte di giovani e di cooperative di giovani che ritornano a lavorare la terra creando aziende agricole che scelgono il biologico, la sostenibilità, l’economia circolare. Altrettanto, cresce l’impegno nell’associazionismo e nel volontariato da parte dei più giovani, accanto ai più anziani, con un effetto positivo sul benessere percepito sia dai volontari sia dai beneficiari. Un esempio di espressione di sé e assunzione di responsabilità in prima persona, di competenze in azione e di rielaborazione dell’esperienza sul piano concettuale per ideare e realizzare nuove forme di intervento, vi viene dalla startup ECOisti (2021).

¹² I compiti assunti a livello individuale o di piccolo gruppo devono essere “compiti possibili” e sostenuti da una funzione di *scaffolding* degli adulti di riferimento, in modo da garantire il successo sia per i tutee che per i tutor.

Nell'Istituto "Galilei-Costa" di Lecce, il docente Daniele Manni – vincitore della sesta edizione dell'*Innovation and Entrepreneurship Teaching Excellence Awards* – fondò, nel 2004, insieme a una collega e a 16 studenti del quinto anno, un incubatore e acceleratore di startup che ha innescato processi innovativi e di cambiamento trasformativo nell'istituzione e nel contesto di riferimento. Si tratta anche di uno dei casi-studio più importanti nel campo della formazione all'imprenditorialità in Italia (CEDEFOP, 2022). *ECOisti* è una giovanissima startup sociale nata nel 2018 nel medesimo contesto, ad opera di cinque studenti (Benedetta, Francesco, Giovanna, Isabella e Samuele), con l'obiettivo di educare giovani e adulti al rispetto per la "cosa pubblica" e per l'ambiente.

Nel 2019 hanno ottenuto di rappresentare il nodo di Lecce – l'unico condotto da un movimento giovanile di studenti under 18 – della rete dei centri "Retake Italia", impegnati nella lotta contro il degrado ambientale. Vogliono contaminare i giovani e far sì che questi possano a loro volta contaminare gli adulti. Intendono farlo ideando creativamente azioni innovative, implementandole concretamente e facendo sì che i giovani ed i giovanissimi si possano sentire *protagonisti e parte attiva* di tali azioni, così da introdurre nelle rispettive famiglie (genitori, nonni, fratelli e sorelle, etc.) e in ogni altro ambiente praticato (sport, musica, arti, etc.) piccole e grandi iniezioni di rispetto per l'ambiente e per i beni comuni.

Tra le altre iniziative, "RECOlution", che *da un lato* è una grande banca-dati e vetrina di comportamenti e scelte virtuose e sostenibili, ossia ECOiste (*Aziende* che adottano cambiamenti e azioni a favore del rispetto per l'ambiente, *Prodotti* che nascono o che si trasformano per generare il minor impatto possibile, *Imprenditori* che mettono l'etica ed il sociale al primo posto, *Regioni, Province, Comuni, scuole e organizzazioni, sindaci, dirigenti scolastici, docenti e singoli cittadini* che si impegnano in proprio a favore del bene comune), *dall'altro* è un incubatore di azioni originali e iniziative innovative volte a sollecitare la propria famiglia, il proprio comune, la propria scuola, l'intero Paese ad essere più ECOista.

Una di queste iniziative è la campagna denominata #CheTiCosta, che invita a cambiare comportamenti. Si tratta di realizzare innumerevoli etichette (in materiale 100% riciclabile) da legare a tutte le suppellettili urbane del Comune in cui gli ECOisti operano: cestini di rifiuti, fermate di autobus, panchine, giochi nei parchi, bagni pubblici, etc. Le etichette riporteranno frasi del tipo: #CheTiCosta differenziare correttamente? #CheTiCosta non gettare rifiuti per terra? #CheTiCosta rispettare e non deturpare le cose comuni? #CheTiCosta lasciare puliti gli ambienti pubblici che frequenti? #CheTiCosta tenere pulita la città e l'ambiente? In ogni Comune in cui operano, una volta ottenute le opportune autorizzazioni, *coinvolgono gli studenti della scuola primaria e secondaria di primo grado* affinché possano essere loro ad applicare manualmente le etichette su tutte le suppellettili. Questa campagna ha un finanziatore privato che ha garantito la copertura delle spese di progettazione e stampa delle etichette.

7. Conclusioni

Le considerazioni fin qui fatte, così come l'esempio della startup "ECOisti" ci riportano a riflettere sull'assunto che un progetto di formazione per la sostenibilità possa/debba interconnettere *ecologia ambientale, ecologia sociale e ecologia mentale-soggettiva* e sulla consapevolezza che senza ecologia mentale-soggettiva e contesti sociali di riferimento che funzionino da collante/confronto/scontro sociale/da "infrastruttura" culturale e sociale (Cagol & Dozza, 2020), non si può avere ecologia e sostenibilità ambientale.

Riferimenti bibliografici

- Alfieri, S., Sironi, E. (2017). *Una generazione in panchina. Quaderni Rapporto Giovani, n. 6: Da NEET a risorsa per il paese*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ausubel, D., & Robinson, F. (1969). *School Learning*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Baldacci, M. (2004). *Il problematicismo*. Lecce: Milella.
- Banfi, A. (1973). *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*. (G. M. Bertin Ed.). Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1961)
- Bardulla, E. (2017). Modelli e prassi a confronto per un'educazione in natura. In M. Antonietti & F. Bertolino (Eds.), *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. Parma: Edizioni Junior.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi. (Original work published 1979)
- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (Original work published 1972)
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza* (R Marchisio & S. L. Neirotti, It. Trans.). Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi* (It. Trans.). Milano: Feltrinelli. (Original work published 2003).
- Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertin, G. M. (1977). *Nietzsche. L'inattuale: idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin, G. M., & Contini, M. G. (1981). *Progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bertman, S. (1998). *Hyperculture: The Human Cost of Speed*. Westport (CN): Praeger Publishers.
- Beseghi, E. (1992). Problematicismo pedagogico. In M. Laeng (Ed.), *Enciclopedia pedagogica* (vol. 5) (pp. 9405–9413). Brescia: La Scuola.
- Bloomberg Intelligence. (2021). Metaverse may be \$800 billion market, next tech platform. *Bloomberg Professional Services, 2021* (December 1). Retrieved September 30, 2022, from <https://www.bloomberg.com/professional/blog/metaverse-may-be-800-billion-market-next-tech-platform/>
- Braidotti, R. (2014). *Il postumano: La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Roma: DeriveApprodi. (Original work published 2013).
- Braidotti, R. (2022). *Saperi e soggettività*. Roma: DeriveApprodi. (Original work published 2019)
- Cagol, M. (2020). *Emozioni, ragione, etica in educazione: Per una pedagogia dei comportamenti complessi*. Milano: FrancoAngeli.
- Calabrese, S. (2020). *Neuronarrazioni*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Canevaro, A., Lippi, G., & Zanelli, P. (1988). *Una scuola, uno 'sfondo'*. Bologna: Nicola Milano.
- Capra, F. (2016). *La scienza della vita: Le connessioni nascoste fra la natura e gli esseri viventi* (It. Trans.). Milano: BUR Rizzoli. (Original work published 2022)
- Capra, F. (2022). *Le relazioni della vita: I percorsi del pensiero sistemico*. Assago: Aboca Edizioni.
- CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training. (2022). *Entrepreneurship competence in vocational education and training: case study: Italy*. Publications Office. <https://doi.org/10.2801/794839>
- Ceruti, M. (2020). *Sulla stessa barca*. Magnano (BI): Edizioni Qiqajon – Monastero di Bose.
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- Colazzo, S., & Maragliano, R. (2022). *Metaverso. La realtà dell'educazione*. Studium.
- Cometa, M. (2018). *Letteratura e darwinismo: Introduzione grafica alla biopoetica*. Roma: Carocci.
- Contini, M., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello: Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dalla Casa, G. (1996). *Ecologia profonda*. Torino: Pangea Edizioni.
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Roma: Aracne. (Original work pu-

- blished as: De Bartolomeis, F. (1983). *Scuola e territorio: verso un sistema formativo allargato*. Firenze: La Nuova Italia)
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in Philosophy*. New York: H. Holt.
- Dewey, J. (1953). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1938)
- Dewey, J. (1961a). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia (It. Trans.). (Original work published 1933)
- Dewey, J. (1961b). *Democrazia e educazione* (It. Trans.). Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1916)
- Dewey, J. (1971). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1927)
- Dewey, J., & Bentley A. F. (1965). *Il conoscente e il conosciuto*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1949)
- Donati, P., & Maspero, G. (2021). *Dopo la pandemia. Rigenerare la società con le relazioni*. Roma: Città Nuova.
- Dozza, L. (2016). Educazione permanente nelle prime età della vita. In L. Dozza, S. Olivieri (Eds.), *Educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli. Retrieved September 30, 2022, from https://www.francoangeli.it/Ricerca/scheda_libro.-aspx?Id=23894
- Dozza, L. (2018a). Esperienza in natura e immaginazione. In L. Dozza (Ed.), *Maestra Natura: Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup.
- Dozza, L., (2018b). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 2018(1), 193-212. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2716>
- Dozza, L. (2018c). Professioni educative per il sociale: progettualità e setting educativo. In L. Cerrocchi & L. Dozza (Eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 26-48). Milano: FrancoAngeli.
- Dozza, L. (2020). La vita che scorre: di generazione in generazione. In G. Cappuccio, G. Compagno, & S. Polenghi (Eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia: Quale pedagogia per i minori?*. Lecce: Pensa-Multimedia.
- Dozza, L., & Cagol, M. (2020). Un sistema formativo come infrastruttura educativa, culturale e sociale. In L. Dozza (Ed.), *Con-tatto. Fare rete per la vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile* (pp. 65-75). Bergamo: Zeroseiup.
- ECOisti. (2021). Un pianeta ECOista!. *Ecoisti.it*. Smartsiti. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.ecoisti.it/>
- Engeström, Y. (2014). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge: Cambridge University Press. (Original work published 1987) <https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>
- Engeström, Y. (2008). *From Teams to Knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511619847>
- Faiella, F. (2022). *Scaffolding: Il concetto, le strategie e le tecniche del supporto ai processi di apprendimento*. Milano: FrancoAngeli. Retrieved December 20, 2022, from <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/860>
- Federighi, P. (Ed.). (2018). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: University Press.
- Ferrante, A. (2014). *Pedagogia e orizzonte postumanista*. Milano: LED.
- Ferrante, A. (2022). Ecologie: flussi, interconnessioni, materialità. In A. Ferrante, A. Galimberti, & M. B. Gambacorti-Passerini (Eds.), *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro* (pp. 15-53). Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante, A., & Palmieri, C. (2015). Aver cura del divenire. Verso un milieu educativo postumanista [JD]. *MeTis*, 5(1). <https://doi.org/10.12897/01.00127>
- Floridi, L. (2009). *Infosfera - Filosofia e Etica dell'informazione*. Torino: Giappichelli Editore
- Fornaca, R. (1990). Comunità educative e competenze pedagogiche. *ScuolaViva*, 4 marzo 1990, 18-20.
- Frabboni, F. (1990). Verso una città educativa. *ScuolaViva*, 4 marzo 1990, 18-20.
- Frabboni, F., & Guerra, L. (1991). *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.

- Frabboni, F., Pagliardini, C., & Tassinari, G. (1990). *Imparare la città: L'extrascuola nel sistema formativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2009). *Introduzione alla pedagogia generale*. Rima-Bari: Laterza.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Freire, P. (2014a). *Pedagogia della speranza*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Freire, P. (2014b). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gadamer, H. G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani. (Original work published 1960)
- Gallelli, R., & Pinto Minerva, F. (2017). Processi di soggettivazione, formazione e materialità digitale. In A. Ferrante & J. Orsenigo (Ed.), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza*. Milano-Udine: Mimesis.
- Gemma, C., & Grion, V. (2015). *Student Voice: Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna Editore.
- Giroux, H.A. (2001). *Theory and resistance in education. Towards a Pedagogy for the opposition*. Westport (CT): Bergin and Garvey. (Original work published 1983)
- Gramsci, A. (1948-1951). *Quaderni del carcere* (6 volumes, F. Platone Ed.). Collana Opere di Antonio Gramsci. Torino: Einaudi.
- Grange, T. (2016). Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità. In L. Dozza & S. Ulivieri (Ed.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Guattari, F., & La Cecla, F. (2019). *Le tre ecologie*. Milano: Edizioni Sonda. (Original work published 1989)
- Iavarone, M. L., Malavasi, P., Orefice, P., & Pinto Minerva, F. (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Hillman, J. (2000). *La forza del carattere*. Milano: Adelphi.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2015). Putting Education in "Educational" Apps. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3-34. <https://doi.org/10.1177/1529100615569721>
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi. (Original work published 1913-1928)
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, Learning, and the Brain. Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New-York-London: W. W. Norton & Co.
- King, A., Okita, S., Peccei, A., Pestel, E., Thiemann, H., & Wilson, C. (2018). Premessa. In D. H. Meadows, D. L. Meadows, J. Randers, & W. W. Behrens III, *I Limiti dello Sviluppo: Rapporto del System Dynamics Group Massachusetts Institute of Technology (MIT) per il progetto del Club di Roma sui dilemmi dell'umanità* (pp. 19-24). Milano: Mondadori. (Original work published 1972)
- Kundera, M. (1995). *La lentezza*. Milano: Adelphi.
- La Cecla, F. (2019). Le tre ecologie più una: la pornoecologia. In F. Guattari & F. La Cecla (Eds.), *Le tre ecologie*. Milano: Edizioni Sonda. (Original work published 1989)
- Lewin, K. (1963). *Il bambino nell'ambiente sociale*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1951)
- Lewin, K. (1965). *Teoria dinamica della personalità*. Firenze: Giunti-Barbera. (Original work published 1935)
- Lewin, K. (1972). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: il Mulino. (Original work published 1951)
- Liberti, S. (2020). *Terra bruciata*. Milano: Rizzoli.
- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione. Per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (2020). Sostenibilità ambientale e sostenibilità sociale: due facce dello stesso sapere pedagogico. In L. Dozza (Ed.), *Con-tatto. Fare Rete per la Vita: idee e pratiche per lo sviluppo sostenibile*. Bergamo: Zeroseiup.

- Loiodice, I. (2022). Quale formazione per un paradigma dell'alleanza. In M. Ladogana, & M. Parricchi (Eds.). *L'educazione come tutela della vita. Riflessioni e proposte per un'etica della responsabilità umana*. Bergamo: Zeroseiup.
- Lumbelli, L. (1982). *Pedagogia dell'educazione: La comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- Malavasi, P. (2015). Quello che sta accanto alla nostra casa. In W. Magnoni, P. Malavasi (Eds.). *Laudato si'. Niente di questo mondo ci è indifferente. Le sfide dell'enciclica*. Milano: Centro Ambrosiano.
- Malavasi, P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 11-13. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2704/2379>
- Malavasi, P. (2020). Che cos'è essere vivi? Insegnare per imparare a decidere. In L. Dozza (Ed.), *Con-tatto. Fare Rete per la Vita: idee e pratiche per lo sviluppo sostenibile*. Bergamo: Zeroseiup.
- Mantovani, S. (1989). La relazione con il bambino. In R. Massa (Ed.), *Appunti su una ricerca sugli stili educativi*. Milano: Libreria Cuem.
- Margiotta, U. (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Cafoscarina.
- Margiotta, U. (2011). *The changing mind from neural plasticity to cognitive modificability*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la Pedagogia*. Roma: Carocci.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione sociale*, 2, 60-66.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti. (Original work published 1949)
- Morin, E., Ciurana, E. N., & Motta, D. R. (2004). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- Morin, E. (2012). *La via: Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Munari, B. (2004). *The Tactile Workshop*. Mantova: Corraini Editore.
- Oliverio, A. (2017). *Il cervello che impara: Neuropedagogia*. Firenze: Giunti.
- Oliverio, A. (2018). Neuroscienze e Educazione. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 5, 1-4. Retrieved September 30, 2022, from <http://www.serena.unina.it/index.php/rth/article/view/5425>
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (Ed.). (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Francesco, Santo Padre (2015). *Lettera Enciclica Laudato Si': Sulla Cura della Casa Comune*. Lettera enciclica. Retrieved September 30, 2022, from https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Pinto Minerva, F. (2017). Prospettive di ecopedagogia: A scuola dalla natura. In M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, & F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017: Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 176-185). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1999). *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*. Torino: Einaudi. (Original work published 1979)
- Restelli, B. (2016). *Giocare con tatto: Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo di Bruno Munari*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva, M. (2021a). *La consulenza pedagogica: Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva, M. (2021b). Nell'inquietudine dell'adolescenza. Una riflessione sulla condizione problematica dell'adolescenza e sulla relazione educativa. In A. Mariani (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 159-177). Roma: Carocci.

- Riva, M. (2022). Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili. *EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY*, 2022(1), 31-44. <https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13781>
- Sennett, R. (2012). *La cultura del nuovo capitalismo*. Bologna: Il Mulino.
- Snaza, N., Sonu, D., Truman, S. e., & Zaliwska, Z. (Eds.) (2016). *Pedagogical Matters: New Materialisms and Curriculum Studies*. New York: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1648-3>
- Spirito, U. (1976). *Dall'attualismo al problematicismo*. Firenze: Sansoni,
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita: Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vygotskij, L. S. (1990). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti. (Original work published 1930-1933).
- Vygotskij, L. S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 1934)
- Vygotskij, L. S. (2022). *Lev Semënovi Vygotskij. La mente umana. Cinque saggi*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore. (Original work published 1930-1934)
- Zamagni, S. (2019). *Responsabili: Come civilizzare il mercato*. Bologna: Il Mulino.
- Zanelli, P. (1986). *Uno 'sfondo' per integrare*. Bologna: Cappelli.
- Zanelli, P. (1998). L'organizzazione del contesto educativo. *Bambini*, 1998(ottobre), 16-21.
- Zanelli, P. (2002a). Le 'parole' della qualità. La regia del contesto educativo dove l'educatore cura gli elementi di sfondo dell'attività educativa. *Bambini*, 2002(febbraio), 24-29.
- Zanelli, P. (2002b). Le 'parole' della qualità. Organizzazione dello sfondo educativo e autonomia dei bambini. *Bambini*, 2002(marzo), 33-37.
- Zanelli, P. (2002c). Le 'parole' della qualità. Gli strumenti 'organizzatori' del contesto educativo. *Bambini*, 2002(aprile), 26-31.
- Zanelli, P. (2002d). Le 'parole' della qualità. Contesto e apprendimenti complessi. *Bambini*, 2002(maggio), 20-26.
- Zucchini, G. (1978). Setting psicoanalitico e istituzione psichiatrica. In F. Fornari (Ed.), *Psicoanalisi e istituzioni* (pp. 89-99). Firenze: Le Monnier.