

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:

Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:

Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:

Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:

Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:

Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: <http://www.civitaseducationis.eu>

e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
FORMATIVE, PSICOLOGICHE
E DELLA COMUNICAZIONE



care

Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VIII
Numero II
Dicembre 2019

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it

L'acquisto avviene per bonifico intestato a:

MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19

20099 - Sesto San Giovanni (MI)

Unicredit Banca - Milano

IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368

BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)

www.mimesisedizioni.it

mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857565224

Issn: 2280-6865

© 2019 – MIM EDIZIONI SRL

Via Monfalcone, 17/19 – 20099

Sesto San Giovanni (MI)

Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

Enricomaria Corbi

What education for new political scenarios?	xxx
Quale educazione per i nuovi scenari politici?	xxx

SYMPOSIUM

Anarchism and Education

David Kennedy

In Search of a New Reality Principle: Introduction to a Special Issue on Anarchism and Education	xxx
--	-----

Félix García Moriyón

A libertarian, An-archist and A-crata Approach to Education	xxx
---	-----

Maria Miraglia

Prospettive dell'educazione libertaria: alle origini del pensiero anarchico	xxx
---	-----

Edoardo Puglielli

Michail Bakunin: l'istruzione integrale	xxx
---	-----

Orietta Vacchelli

Descolarizzazione e cultura della sostenibilità: un cambiamento possibile	xxx
---	-----

Roy Danovitch, Erica Eva Colmenares

Remaking Education at Anarchist-Inspired Alternative School	xxx
---	-----

Fulvia Antonelli, Alessandro Tolomelli

L'educazione incidentale, gli adolescenti e Colin Ward: ripensando le comunità	xxx
--	-----

Luca Odini

Uno sguardo diverso. Il bambino, l'educazione e la comunità nel pensiero di Colin Ward	xxx
--	-----

Kevin J. Holohan
L'etica anarchica come fondamento di alternative educative xxx

Judith Suissa
Immaginari non statuali in educazione xxx

ESSAYS – SAGGI

Vito Balzano
Democrazia e educazione in John Dewey. Nuove prospettive pratiche per un educare alla cittadinanza democratica xxx

Vittoria Bosna
L'educazione delle donne un traguardo difficile da raggiungere. L'inchiesta del 1810: alcune riflessioni xxx

Angela Muschitiello
Il Gruppo di Parola come dispositivo educativo problematizzante per la *trans-formazione* dei legami familiari interrotti dall'alta conflittualità xxx

Fabrizio Pizzi
I minori stranieri non accompagnati nei circuiti devianti xxx

Fabrizio Manuel Sirignano, Stefania Maddalena
Riscoprire le 'Piccole Scuole' di Port-Royal tra tradizione e innovazione pedagogica xxx

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Maria Romano
Galli della Loggia, E., *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia: Marsilio, 2019 xxx

Abstracts xxx

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

<i>Enricomaria Corbi</i>	
What education for new political scenarios?	9
Quale educazione per i nuovi scenari politici?	11

SYMPOSIUM

Anarchism and Education

<i>David Kennedy</i>	
In Search of a New Reality Principle: Introduction to a Special Issue on Anarchism and Education	15
<i>Félix García Moriyón</i>	
A libertarian, An-archist and A-crata Approach to Education	17
<i>Maria Miraglia</i>	
Prospettive dell'educazione libertaria: alle origini del pensiero anarchico	33
<i>Edoardo Puglielli</i>	
Michail Bakunin: l'istruzione integrale	57
<i>Orietta Vacchelli</i>	
Descolarizzazione e cultura della sostenibilità: un cambiamento possibile	73
<i>Roy Danovitch, Erica Eva Colmenares</i>	
Remaking Education at Anarchist-Inspired Alternative School	89
<i>Fulvia Antonelli, Alessandro Tolomelli</i>	
L'educazione incidentale, gli adolescenti e Colin Ward: ripensando le comunità	103
<i>Luca Odini</i>	
Uno sguardo diverso. Il bambino, l'educazione e la comunità nel pensiero di Colin Ward	121

Kevin J. Holohan
L'etica anarchica come fondamento di alternative educative 139

Judith Suissa
Immaginari non statuali in educazione 141

ESSAYS – SAGGI

Vito Balzano
Democrazia e educazione in John Dewey. Nuove prospettive pratiche per un educare alla cittadinanza democratica 145

Vittoria Bosna
L'educazione delle donne un traguardo difficile da raggiungere. L'inchiesta del 1810: alcune riflessioni 159

Angela Muschitiello
Il Gruppo di Parola come dispositivo educativo problematizzante per la *trans-formazione* dei legami familiari interrotti dall'alta conflittualità 169

Fabrizio Pizzi
I minori stranieri non accompagnati nei circuiti devianti 185

Fabrizio Manuel Sirignano, Stefania Maddalena
Riscoprire le 'Piccole Scuole' di Port-Royal tra tradizione e innovazione pedagogica 207

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Maria Romano
Galli della Loggia, E., *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia: Marsilio, 2019 227

Abstracts 233

Descolarizzazione e cultura della sostenibilità: un cambiamento possibile

Orietta Vacchelli*

Riassunto

Sembrano oggi diffusi nella pubblica opinione un certo scetticismo nei confronti della scuola e anche un'idea che essa talora non serva a niente, alimentando così una sorta di 'rinuncianesimo' tra i più giovani. Nella convinzione che la scuola sia il più efficace strumento di trasformazione della società e un'essenziale occasione di riscatto sociale, la riflessione prende avvio da una disamina critica del pensiero di I. Illich e, in particolare, del tema della descolarizzazione. Non nell'intento di creare un'alternativa alla scuola, bensì nella prospettiva di una sua rifondazione, diviene motivo di riflessione l'orientamento proposto da alcuni critici circa la descolarizzazione della scuola. Altresì, il ragionamento sin qui condotto viene intrecciato con l'analisi della proposta educativa di Barbiana evidenziandone l'attualità nella sua valenza emancipativa. Modificare il modo di intessere i legami tra l'uomo e il mondo nell'orizzonte della solidarietà e della responsabilità implica il cambiamento dei piani delle proposte formative scolastiche, sapendo mettere al centro la promozione della cultura della sostenibilità.

Parole-chiave: scuola; educazione; sviluppo sostenibile.

I. LA SCUOLA OGGI, TRA SCETTICISMO E NUOVE SFIDE EDUCATIVE

Nella vita quotidiana odierna, immerse sempre più nei canali dell'informazione e nelle complesse interdipendenze del 'sistema mondo', le persone si trovano a vivere – secondo Augé – in un contesto definibile di *surmodernità*, caratterizzato essenzialmente, allo stesso tempo, da eccessi: eccesso di tempo determinato dalla sovrabbondanza di avvenimenti, eccesso di spazio generato dalla sovrabbondanza spaziale (luoghi e mezzi di trasporto, di transito veloce, di rapidi mutamenti di scala tra locale e globale, di riferimenti simbolici) ed eccesso di ego individuale, ossia di sovrabbondanza interpretativa, da sé e per sé, delle informazioni o individualizzazione dei riferimenti (Augé, 2018: 50-61). L'antropologo francese, contrapponendo l'epoca odierna alla modernità del passato, ri-

* Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

tiene che la surmodernità sia generatrice di *nonluoghi*, ossia di spazi a cui mancano i caratteri fondamentali dell'identità, della relazionalità e della storicità per essere in tal modo definibili come *luoghi della memoria*. Il passaggio del significato del termine è da luogo inteso come spazio geometrico o insieme di elementi ordinati a spazio antropologico-esistenziale, luogo di esperienza e di relazione con l'ambiente (Ibid.: 91-95). “Se i luoghi antropologici creano un sociale organico, i nonluoghi creano una contrattualità solitaria” (Ibid.: 107).

Pertanto, nello scenario attuale – in cui predominano gli spazi della comunicazione, del consumo e della circolazione – i luoghi in generale sembrano aver perso le iscrizioni fondamentali del legame sociale e della relazionalità che un tempo li connotavano. Ma, nell'idea che essi possano contribuire ancor oggi a nutrire il senso dell'incontro, della partecipazione e dello scambio relazionale, la riflessione si concentra sulla scuola interrogandosi se anch'essa continua a perpetuare siffatta prospettiva degli 'eccessi' e, anche, se per taluni può essere vissuta come un nonluogo. All'opposto, il discorso mira a chiarire se l'istituzione scolastica oggi, invece, nelle sue finalità costitutive è volta proprio ad avversare una simile prospettiva alimentando qualità delle relazioni educative ed inclusione.

Separazione tra proposta di studi e vita quotidiana, richiesta pervasiva di *performance* misurabili e divario tra formazione iniziale e mondo del lavoro – in un'epoca connotata dalla facilità di accesso a un'illimitata massa di informazioni e di dati – rappresentano solo alcuni degli aspetti critici del sistema scolastico del nostro tempo che impegnano con urgenza a una sua rifondazione.

A partire dalla constatazione che strumenti tecnologici sempre più sofisticati e nuove invenzioni scientifiche marcano diffusamente la vita odierna personale e della collettività, la riflessione intende evidenziare questioni emblematiche che il discorso educativo è chiamato ad assumere per chiarire il servizio che tali dispositivi possono offrire alla crescita umana. Infatti, la pervasiva presenza di mass media e di sempre nuovi strumenti di comunicazione che accompagnano la quotidianità di ciascuno, anche dei più giovani, sembra ridurre le forme di socialità reali in scambi comunicativi nell'anonimato e virtuali e privilegiare alcuni tipi di linguaggio, come quello iconico.

Dinnanzi a un incerto e confuso panorama assiologico, promosso anche da programmi televisivi, siti online e giochi elettronici, il discorso pedagogico – come sostiene Pati – assume la sfida di non subordinare la formazione dell'uomo all'acquisizione delle sole abilità tecnico-strumentali. Mostrando potenzialità formative e aspetti critici nell'uso di tali congegni, attuali piste euristiche sono volte a tracciare orientamenti educativi per una loro fruizione consapevole e responsabile, anche in ambito scolastico. Nella convinzione che il processo di conoscenza non si esaurisce con gli strumenti tecnologici, diviene centrale il rispetto dei tempi e dei ritmi di sviluppo di ogni allievo senza tendere a uniformarli a quelli propri della comunicazione informatica. Altresì, poiché artificio e simu-

lazione della realtà sembrano formare negli educandi immagini distorte del mondo, potenziare esperienze dirette di incontro concreto con luoghi favorisce una loro critica rappresentazione simbolica (Pati, 2007: 137-147; Andreoletti, 2012).

Tuttavia, tutto ciò non deve indurre a ritenere che questa sia la sfida più rilevante dell'attuale discorso educativo nel contesto scolastico, benché di primaria importanza. Nell'idea di una scuola dell'autonomia che è chiamata a riscoprire il proprio *contributo educativo* non chiudendosi su stessa secondo logiche di autoreferenzialità, ma capace di partecipazione attiva con i territori e le famiglie, una questione sempre aperta impegna a rivedere l'apporto fondamentale che essa può offrire al processo di *socializzazione* personale. Secondo Bellatalla, quest'ultima oggi è intesa in forma semplificata, come sinonimo di scuola accogliente. Non sminuendo il valore di un clima sociale favorevole come presupposto necessario dell'apprendimento e della vita scolastica, esso non può tramutarsi – come spesso invece accade – nel venir meno dell'autentica relazione educativa, asimmetrica e fondata sull'autorevolezza, e nell'asservire le richieste degli utenti, alunni e famiglie (Bellatalla, 2018: 40-54). Impostare la vita scolastica fondandola su regole condivise e su rapporti basati su riferimenti assiologici quali il dialogo e l'ascolto, la gratuità e il dono, traccia il modo per educare alla convivenza democratica. Ciò nonostante, in un clima di competizione e di individualismo, il prevalere della lezione frontale e del programma e l'affermarsi di una concezione della valutazione regolata sulle *performance* – diversamente dall'idea di una scuola laboratoriale – sembrano avere ricadute tra i più giovani non sempre favorevoli alla costruzione del senso di appartenenza e degli abiti sociali. Paradossalmente,

in un contesto, nel quale i saperi storico-filosofici vengono posti in secondo piano e i saperi scientifici messi principalmente al servizio delle ricadute tecniche, e per di più, con una valorizzazione senza se e senza ma dell'apparato tecnologico e digitale, si può addirittura arrivare a pensare ad un apprendimento solitario con l'ausilio degli strumenti adeguati (Ibid.: 52).

Dunque, socializzazione ed educazione costituiscono un binomio inscindibile e ineludibile di un modello scolastico che, tuttavia, fatica a concretizzarsi nella vita sociale odierna, governata dai principi e dalle dinamiche del mercato e dell'impresa.

Si legge nel libro di A. Bajani *La scuola non serve a niente*:

gli insegniamo una scuola con l'idea che la scuola *serve* per trovare un lavoro, che ci sia un'utilità pratica, immediata, funzionale. Gli insegniamo un'idea di scuola come luogo in cui si forniscono i pezzi e le istruzioni per costruirsi una professione, una fonte di guadagno (Bajani, 2014: 48).

E ancora, “gli insegniamo l'idea di una scuola dove imparare ad essere competitivi perché *fuori* il mondo o è competizione o non è” (Ibid.: 49).

Parole come queste sembrano ben esprimere un orientamento *funzionalista* del processo formativo scolastico ancor oggi in auge, fondato principalmente su criteri di tipo economico-produttivo e organizzativo-razionale. Infatti, finalità e prospettive della scuola – configurata come industria e come complessa organizzazione sociale – sembrano determinate proprio dalla priorità di garantire crescita economica alla società, in un suo funzionamento guidato essenzialmente dalla razionalità tecnico-operativa e da logiche di *accountability*. In tale prospettiva, si coglie come il sistema scolastico si configuri caratterizzato da accentuate intenzionalità strumentali, da pressanti logiche di efficientismo, dalla prevalenza di criteri di valutazione di ordine quantitativo e da una professionalità docente in primo luogo circoscritta alla competenza contenutistica e tecnica (Scurati, 1991: 63-66).

Tuttavia, come afferma Nussbaum,

un sistema scolastico nel mondo di oggi non può badare soltanto a far crescere il prodotto interno lordo, posto che ci riesca. Non può concentrarsi solo su quelle materie [benché necessarie] che paiono in più diretto rapporto con la crescita economica (Nussbaum, 2011: 10),

come le tecnologie e le scienze. Bensì, “un sistema scolastico oggi più di ieri deve educare persone capaci di vivere la vita di società democratiche” (Ibid.: 10-11), ovvero formare cittadini con menti aperte e capaci di autonomo pensiero critico, in grado di comprendere empaticamente l’altro e di contribuire alla risoluzione dei problemi globali da *cittadini del mondo*, tutto ciò come premessa fondamentale delle democrazie. Nella prospettiva del paradigma dello *sviluppo umano* – come possibile e auspicabile modello rispetto a quello imperniato sulla crescita economica – prospettare un’educazione alla cittadinanza democratica globale comporta il riconoscimento e il rispetto per tutti della dignità umana e il superamento di pratiche d’istruzione, basate meramente sulla trasmissività e sulla passività degli allievi (Ibid.: 8-109).

Ciò non può trascurare l’orientamento formativo per un inserimento, attivo e competente, dei giovani nel mercato del lavoro, ma intrinsecamente intrecciato con una *formazione umana*, orientata da chiari riferimenti assiologici e rivolta a delineare percorsi *educativi* a sostegno dell’autonomia personale e della capacità di scegliere responsabilmente il proprio progetto di vita.

A tal riguardo, l’odierna provvisorietà e precarietà lavorativa¹ impone una disamina critica sia del significato che il lavoro riveste nell’esistenza personale – e, conseguentemente, anche i possibili effetti della sua mancanza – sia della pluralità dei piani dell’offerta formativa delle istituzioni scolastiche, con particolare attenzione alle competenze da formare e raccor-

1 Secondo i dati di Eurostat, nel 2017 il tasso di disoccupazione di giovani europei, tra i 15 e i 29 anni, scarsamente qualificati e non inseriti in alcun percorso di istruzione e formazione (NEET) raggiungeva il 15,7% (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale, 2019).

dare con le richieste del mercato delle professioni. Nella convinzione che il lavoro, oltre a garantire sussistenza materiale, sia un fattore centrale, ma non assoluto, di sviluppo e di realizzazione personale (Pati, 2012), si tratta di ripensare la formazione nell'ottica dell'apprendimento permanente e di far acquisire ai giovani flessibilità, capacità di pensiero riflessivo e senso di autoefficacia in un panorama lavorativo contrassegnato da cambiamenti continui, incertezza e forte competitività (Simeone, 2014: 65-70).

Altresi, lo scetticismo e l'irrelevanza attribuiti alla scuola sembrano acuire, tra i più giovani, scoraggiamento e rinuncia a impegnarsi responsabilmente di fronte alle sfide poste dalla quotidianità incrementando così anche il fenomeno dell'abbandono scolastico (Malavasi, 2017: 79-83). Fatti strettamente intrecciati come il declino sociale della scuola e l'incremento delle disuguaglianze sembrano criticità caratterizzanti peculiarmente l'odierno contesto socio-culturale. Infatti, la scuola evidenzia difficoltà sia nel formulare proposte culturali in grado di coinvolgere attivamente i giovani, sia nel costruire dialogo fattivo con il mondo delle professioni e nel promuovere concrete occasioni per un loro inserimento in ambito lavorativo.

Tale discredito sociale del sistema scolastico sembra riguardare anzitutto proprio quegli allievi che maggiormente necessiterebbero di significativi percorsi educativi preventivi a supporto della motivazione scolastica e di contrasto alla dispersione, coordinati nelle sinergie con la realtà territoriale e le famiglie. Inoltre, in un quadro nazionale di incertezza economica e di aumento delle disuguaglianze sociali, la scuola rischia di contribuire ad alimentare tali differenze anziché diminuirle. Sembrerebbe, infatti, confermato da più studi la forte correlazione esistente tra successo scolastico degli studenti e situazione economico-culturale delle famiglie d'appartenenza (Ripamonti, 2015).

Siamo, dunque, di fronte a una scuola principalmente impegnata a fare acquisire abilità tecnico-strumentali, al servizio delle richieste degli utenti e del mercato del lavoro? Un simile interrogativo sembra richiamare per taluni aspetti la provocatoria proposta di *descolarizzazione della società* avanzata da Illich negli anni Settanta del secolo scorso.

2. DALLA DESCOLARIZZAZIONE ALLA PROPOSTA EDUCATIVA DI BARBIANA

Sostiene Cavallini in un suo saggio circa la proposta di Illich sulla descolarizzazione della società:

ci sono due chiavi di lettura [...]: prenderlo alla lettera, oppure servirsene per modificare i presupposti del proprio modo di pensare lasciati finora indiscussi. Nella prima prospettiva il suo discorso è chiaramente assurdo [...]. Nell'altra ottica è una potente spinta liberatoria (Cavallini, 1978: 145).

Secondo Illich, i sistemi della società si connotano per l'orientamento a ostacolare il processo di auto-realizzazione dell'uomo, causato da logiche

di crescita secondo la catena di produzione-consumo-dipendenza illimitata. Se la deprivazione di beni materiali e tecnologici impedisce ogni possibile sviluppo di umanizzazione, anche l'eccesso di 'progresso' – ovvero inteso come oltrepassamento del limite-soglia sostenibile di sviluppo tecnologico e materiale – è fonte di deterioramento della qualità della vita e di degrado ambientale, di alienamento della libera e creativa iniziativa e partecipazione umana e di incremento delle disuguaglianze. In altri termini, l'eccesso di sviluppo tecnologico-materiale diviene motivo, invero, di processi di disumanizzazione. L'uomo, in tal modo, rischia di divenire un consumatore passivo, incapace di autodeterminazione, condizionato e dipendente da organizzazioni manipolatrici (Scurati, 1991: 174-175).

In particolare, concependo la scuola – pubblica, statale e obbligatoria – come uno dei più irreparabili mali del mondo contemporaneo, con il termine *descolarizzazione* Illich intende esprimere la sua critica al sistema scolastico dell'epoca. Innanzitutto, la scuola si basa sull'idea che l'unica forma di apprendimento possibile derivi da un insegnamento formalizzato in cui l'allievo passivamente e con obbedienza ascolta la lezione contenutistica del docente autorizzato. Autoritaria e burocratica, essa sembra privilegiare la ricezione e l'esecuzione avvalorando disuguaglianze a vantaggio dei ceti più ricchi e proponendo contenuti non connessi con le reali problematiche del vivere. Apprendimento casuale e informale, frutto di reti di rapporti e di scambi liberi di competenza intorno a interessi comuni diviene così la proposta alternativa illichiana rispetto al modello di istruzione formalizzata (Ibid.: 178-182; Chiosso, 1997: 312-315; Tramma, 2010: 53-66).

Così scriveva Illich a proposito del processo di apprendimento:

io sono convinto che solo la partecipazione effettiva costituisca un apprendimento socialmente valido, una partecipazione del discente a ogni fase del processo d'apprendimento, inclusa non soltanto una libera scelta di ciò che si vuole imparare e di come impararlo, ma anche una libera determinazione, da parte di ogni discente, delle ragioni che lo spingono a vivere e a imparare, cioè del ruolo che le sue conoscenze dovranno avere nella sua vita (Illich, 1978: 22).

Alcuni critici² hanno messo in evidenza il carattere utopistico di questa visione, non celando, tuttavia, la rilevanza della sua disamina al programma occulto³ del sistema scolastico, al sistema dei diplomi e delle certificazioni, alla frequenza obbligatoria, alla conoscenza confezionata. Dice, infatti, Illich:

2 Si veda, ad esempio, il saggio di N. Postman (1978: 123-130).

3 Nota Illich: "Il programma occulto insegna a tutti i bambini che la conoscenza che ha un valore economico è il risultato dell'insegnamento svolto da professionisti e che il diritto a occupare certi posti nella società dipende dal livello economico raggiunto in un processo burocratico. Il programma occulto trasforma il programma esplicito in bene di consumo e fa della sua acquisizione la forma di ricchezza più sicura. I certificati di conoscenza – a differenza dei diritti di proprietà, dei titoli azionari o delle eredità familiari – sono immuni da contestazioni" (Illich, 1978: 16).

la scuola è il rituale di iniziazione a una società orientata verso il consumo progressivo di servizi sempre meno tangibili e sempre più costosi, una società che si basa su standard mondiali, pianificazioni su larga scala e a lunga scadenza, sull'obsolescenza costante determinata dall'etica ad essa connaturata del progredire infinito: insomma sulla costante trasformazione di nuovi bisogni, in domande specifiche volte al consumo di nuove soddisfazioni (Ibid.: 13-14).

La critica all'intero sistema scolastico – finalizzato, a suo dire, a istruire schiere di persone dedite al consumismo – mette in evidenza molte delle contraddizioni strutturali che il sistema stesso produce all'interno delle società odierne. Tra queste emerge soprattutto la divergenza sempre più visibile tra il mito dell'uguaglianza raggiungibile mediante i percorsi scolastici e la stratificazione della società come risultato dei diplomi e certificati che essa elargisce. Ciò che 'occultamente' il sistema scolastico converte e trasforma per i propri scopi di asservimento alla società industriale è, sempre secondo Illich, il bisogno di apprendere insito in ciascun discente e la qualità della sua crescita. La proposta di scolarizzazione finalizzata alla professionalizzazione, confezionata tramite titoli commerciali, tecniche e valori astratti, modifica di fatto il significato stesso del termine 'conoscenza', che dall'essere connotato dal valore dei rapporti interpersonali e delle esperienze di vita viene convertito in prodotto professionale e di consumo (Ibid.: 15-18). Infatti, "gli esperti di istruzione promettevano quello che non avrebbero mai mantenuto, che tutti avrebbero potuto ottenere la stessa istruzione e che l'ascesa sociale di una persona dipendesse dalla scuola frequentata" (Kaller-Dietrich, 2011: 132).

L'intento di Illich era quello di sottrarre i corsi di studio promossi dalla scuola alla loro mera riduzione in semplice prodotto di consumo, soggetti, come ogni merce, alle leggi del mercato; intendeva invece trasformare l'insegnamento rendendolo più aperto all'esperienza e consentendo ai discenti una maggiore espressione individuale. Egli

propone allora una rivoluzione del sistema scolastico, un nuovo modo di istruire in cui la ricerca non sia più il riflesso 'di una società che ha confuso lo sviluppo tecnologico con il controllo tecnocratico'. Egli avanza l'idea di una scuola non incentrata su un 'rapporto fornitore-consumatore', ma in cui 'le risorse materiali per l'apprendimento, ora ridotte a meri strumenti didattici' siano 'a disposizione di tutti per un apprendimento autonomo' (Di Giacomo, 2006: 49).

Come lo stesso Illich ha chiarito nel suo saggio *Invece dell'istruzione* (Illich, 1981), l'obiettivo centrale della sua critica non era l'abolizione delle scuole, bensì la delegittimazione della professionalizzazione dell'insegnamento, ritenuta limitante per la libera espressione del pensiero (Gaudio, 2012: 12).

Le scuole hanno trasformato gli insegnanti in amministratori di programmi per la capitalizzazione del potenziale umano attraverso modifiche comportamentali pianificate e eterodirette. In una società scolarizzata gli interventi degli insegnanti professionali diventano una necessità primaria che condanna gli allievi a un consumo e a una dipendenza senza fine. La scuola ha fatto dell'‘apprendimento’ un'attività specializzata (Illich, 1978: 26)

che impedisce, in tal modo, agli studenti – plasmata dai valori delle routine istituzionali e resi privi di immaginazione – la possibilità di un apprendimento profondo.

Dunque, come sostiene Scurati,

descolarizzare [...] vuol dire sottrarre il servizio dell'educazione e dell'istruzione ad un canale troppo facilmente manipolabile e degenerabile per restituirlo alla libera ed inintermittente azione pedagogica non professionalizzata svolta nell'ambito delle relazioni interpersonali promozionali e dell'accesso non ritualizzato ai beni e agli strumenti della cultura (Scurati, 1991: 182).

Nell'alveo di una pluralità di critiche espresse in campo pedagogico alla disamina prospettica di Illich in tema di scuola, Cavallini sottolinea come sia necessario modificare il sistema scolastico – e non eliminarlo dalla società – affinché esso possa realmente divenire ‘di massa’, occasione di democratizzazione e di uguaglianza sociale (Cavallini, 1974). Se per Bowen e Hobson la frequenza scolastica è garanzia per assicurare la padronanza intellettuale di una cultura superando il limitato e parziale bagaglio acquisito informalmente e in modo spontaneo (Bowen & Hobson, 1974: 393-436), per Petrovsky eliminare il carattere di sistematicità dell'insegnamento comporta il venir meno del rigore logico procedurale e della categorizzazione propria di un discorso scientifico (Petrovsky, 1976). Altri critici⁴ assumono l'idea della *descolasticizzazione della scuola* nel senso che “il [vero] problema è [quello di] togliere la scuola dalle incrostazioni alteranti che stanno per soffocarla, rivitalizzandola in quanto ambiente di esperienze che le restituiscano il suo pieno carattere di ‘razionalità e umanità’” (Scurati, 1991: 183-184).

Dalle varie posizioni emerse dal dibattito scaturito sulla descolarizzazione, si evidenzia come in realtà il pensiero di Illich abbia costituito e costituisca ancor oggi un'occasione di autocoscienza e di consapevolezza critica per educatori e docenti, anche per prestare maggiore attenzione ad affermare la dignità umana in ogni situazione – soprattutto in quelle di maggior fragilità – e per saper trasformare le istituzioni e gli ambienti, tra cui anche la scuola (Green, 1978: 120-122).

In linea con tale posizione – in una lettura interpretativa dell'attuale crisi del sistema scolastico in cui esso, nella sua proposta educativa tecnicista,

4 Tra cui R. Gilbert (1974) e H. von Hentig (1973).

viene strumentalizzato per il mercato –, Peticari indica nell’opera illichiana una profonda occasione proprio per mettere in luce l’identità e le funzioni del sistema scolastico nell’età globale. “In un tempo in cui l’istruzione è sempre più, come qualsiasi altro prodotto, una pura merce, pensata per riformare le future professioni e il ruolo dei consumatori nell’economia di mercato” (Peticari, 2010: 137), si tratta di promuovere un’*educazione autentica* in grado di preparare i giovani a saper affrontare le crisi, tra cui quella legata alla vivibilità del pianeta (Ibid.: 139-156).

La proposta di una società senza scuola, senza *questa* scuola, è tutt’altro che una proposta debole o una generica riduzione del valore e del ruolo della scuola, per permettere ai giovani e alle generazioni del mondo in crisi di affrontare le sfide della società contemporanea (Ibid.: 150).

È da siffatta constatazione che la disamina critica prosegue nel tentativo di prospettare il significato e la consistenza dell’*essere scuola oggi*, trasponendo e attualizzando anche insegnamenti forti propri di esperienze educative del passato. Nella convinzione, nel solco dell’eredità deweyana, che la scuola sia “il più efficace strumento di trasformazione della società” (Cornacchia, 2016: 117) e un’essenziale occasione di riscatto sociale, si rimarca la sua identità come luogo privilegiato di socializzazione e come momento fondamentale di rielaborazione della trasmissione culturale intergenerazionale, nella cooperazione con le famiglie e la pluralità di realtà educative di un territorio.

Accogliendo dalla prospettiva del personalismo storico-sociale di Agazzi l’idea di un’educazione orientata al conseguimento di tre finalità fondamentali sinergicamente correlate – di umanizzazione, socializzazione e civilizzazione o culturalizzazione –, la promozione dello sviluppo della persona e della tutela della sua dignità è inclusiva della sua educazione sociale, ovvero di un suo adeguato inserimento nei molteplici gruppi sociali, e dell’occasione di rielaborazione del patrimonio socio-culturale trasmesso. Pluralismo, rispetto della diversità e accoglienza dell’altro divengono i primari riferimenti axiologici intorno a cui costruire dialogo, a fondamento del vivere insieme. Nella pluralità delle sue articolazioni istituzionali, ogni realtà sociale è chiamata a interrogarsi e a definire il *senso* e i *modi dell’educabilità umana*, nell’ottica del principio della coerenza. Riconoscendo il *primato della scuola*, nella chiarificazione delle sue *peculiarità educative oggi*, il discorso dischiude l’orientamento secondo l’ottica del *sistema formativo integrato* (Pati, 2007: 28-47).

Soprattutto nella fase dell’adolescenza, educare i giovani al cambiamento nel processo di identificazione

significa educarli a scoprire un quadro di valori esistenziali che consenta loro, oltre che di irrobustire la propria identità personale, di costruire un progetto di vita aperto alla relazione con l’altro e capace di guardare al futuro (Simeone, 2014:55).

Il desiderio di autonomia e di vicinanza di significative figure adulte, che accompagna il processo di crescita, può trovare proprio nell'esperienza scolastica, ovvero nel patto educativo condiviso con le famiglie e nelle sintonie con realtà educative del territorio, l'occasione per far esprimere le competenze acquisite e per far sperimentare nuove modalità di interessere relazioni con coetanei e adulti. In una autentica relazione educativa fondata sul dialogo, è possibile sostenere la persona nella *personale progettazione esistenziale*, orientandola a saper scegliere con libertà e responsabilità le direzioni verso cui tendere per una integrale realizzazione di sé, anche nell'orientamento professionale. Dal pensiero di Buber, l'avverarsi come uomo, unico e irripetibile, trova il suo pieno compimento proprio nell'incontro con l'altro, che lo 'individua' sottraendolo così all'anonimato ed è capace di una efficace comunicazione educativa per supportarlo nel superare situazioni critiche e di scoraggiamento (Ibid.: 53-65).

Altresi, accostarsi all'esperienza educativa di Barbiana fa scorgere inevitabilmente che il cambiamento e l'emancipazione sociale sono possibili (allora come oggi), che la scuola può – ed è chiamata a – incontrare il mondo e la vita quotidiana, che la padronanza di parola è una via primaria d'accesso alla conoscenza e al personale processo di umanizzazione.

È la scuola [...] a essere letta in modo critico: come luogo della selezione, dell'emarginazione sociale, della cultura di classe, della separazione sempre più netta dei Gianni dai Pierini. Una scuola incapace di svolgere il proprio compito di formazione di tutti a una cittadinanza reale (Cambi, 2009: 33).

Nella convinzione che il sapere è la vera via per rendere il mondo meno ingiusto, don Milani individua proprio nella mancanza di parola e di coscienza critica tra i giovani la primaria ragione della loro esclusione sociale. Come dice Reggio, creando significative relazioni con il mondo, egli riesce a trasformare la situazione emarginante in vera occasione di inclusione sociale: mettendo al centro della relazione educativa l'educando – e non la conoscenza del maestro – e ritenendo che sia possibile elaborare un personale apprendimento 'facendo', la proposta donmilaniana assume le esperienze di vita quotidiana per suscitare negli allievi questioni, riflessioni critiche e conoscenza. Nell'ottica di un mondo a cui prendere parte e non solo da guardare passivamente, nell'intreccio tra realtà locale e cultura internazionale (Ulivieri, 2009), il sapere elaborato nell'interazione con esso viene concepito al servizio del prossimo (Reggio, 2014: 15-106).

La parola è cultura e ne permette lo sviluppo. Attraverso l'uso consapevole della parola avviene un processo di umanizzazione [...]. L'uomo diventa sempre più tale non solo quante più parole sa e utilizza, ma quanto più si amplia il suo rapporto col mondo che la parola riesce a nominare. La parola, in tal senso, è forma e condizione della coscienza critica (Ibid.: 67).

3. FORMARE A UNA CULTURA DELLA SOSTENIBILITÀ

Il cambiamento richiesto deve essere uno slancio verso un nuovo modo di pensare e di agire, verso una nuova e piena consapevolezza dell'esistente [...]. L'individuo deve imparare a mettere in discussione il mondo in cui vive per uscire dallo stato disumanizzante in cui si trova. In primo luogo appare necessario mettere in discussione l'idea che lo sviluppo sia tanto buono quanto inevitabile, in quanto sviluppo significa anche un maggior numero di privilegi per una minoranza (Peticari, 2012: 160).

La riflessione critica in ordine a tali sollecitazioni fa sorgere una pluralità di quesiti, tra cui questi. Ma l'uomo d'oggi si trova realmente in uno stato disumanizzante? Il modello dominante di sviluppo oggi in auge, posto che è foriero di disuguaglianze e di sperequazioni sociali, può essere cambiato nella prospettiva dello *sviluppo sostenibile*?

Il primo interrogativo può trovare una risposta affermativa quando l'uomo, concepito come consumatore di cose e il cui valore “viene a coincidere spesso con il valore di mercato della sua performance lavorativa” (Rossi, 2008: 13), smarrisce – in una condizione di solitudine e di impoverimento relazionale, oltre che di obnubilamento assiologico – il senso e l'intenzionalità della propria progettazione esistenziale e acriticamente assorbe le suggestioni e gli orientamenti predominanti degli ambienti socio-culturali d'appartenenza. Avvolto tra gli eccessi della surmodernità,

se l'uomo si percepisce al centro di tutto e gli altri esseri [ed anche la natura] hanno valore soltanto nella misura in cui possono essere utilizzati in maniera vantaggiosa per lui, ne scaturisce uno stile di vita distruttivo per il pianeta (Birbes, 2016b: 135).

Diversamente, l'autonoma capacità riflessiva può dischiudere l'occasione di ripensarsi e di rivedere anche il modo di intessere i legami con il mondo – dell'altro, dei simboli e della natura – per tendere a realizzare, nel segno dell'aver cura, una nuova alleanza con l'ambiente, ovvero una *fraternità planetaria*.

In tale direzione e cercando di rispondere affermativamente anche al secondo quesito posto poc'anzi, per concretizzare il cambiamento verso un possibile modello di sviluppo equo e sostenibile – come sostiene Malavasi⁵ – è necessario partire dalla *coscienza dei volti* (soprattutto, di coloro che hanno fame, vivono la fragilità e la solitudine) per *globalizzare la solidarietà* anziché l'indifferenza (Malavasi, 2015). “La ‘coscienza dei volti’ implica l'educazione alla cittadinanza planetaria, al fine di assicurare la continuità delle azioni per ridurre lo spreco alimentare e mitigare il cambiamento climatico, educando alla solidarietà” (Ibid.: 41).

5 Da una lettura interpretativa della Lettera Enciclica *Laudato Si'* di Papa Francesco sulla cura della casa comune.

Infatti, armonizzare ecologia ambientale ed ecologia umana diviene la via per *custodire* responsabilmente la terra e per garantire in forma universale i diritti umani, ovvero per tramutare la cultura dello scarto in *cultura della sostenibilità*, in cui l'educazione riveste un ruolo fondamentale. Educare a nuovi stili di vita, basati sulla sobrietà delle scelte e sulla *responsabilità* verso gli altri e il mondo, costituisce una finalità imprescindibile e primaria di ogni proposta formativa, anche del sistema scolastico.

Per costruire un progetto alternativo allo sviluppo [inteso secondo le logiche dell'economia di mercato] e alternativo a una riforma banalizzata degli Stati che desideri unicamente migliorare le istituzioni esistenti, la loro produttività, la qualità e la distribuzione dei loro prodotti, dobbiamo, invece, impegnarci per qualcosa di più profondo, per una rivoluzione che miri alla trasformazione contemporanea di se stessi e della realtà sia a livello delle strutture collettive sia a livello della persona (Peticari, 2012: 160-161).

Assumere siffatta intenzionalità trasformativa nel discorso pedagogico implica un cambiamento della stessa educazione. Di fatto, il paradigma lineare solitamente in uso secondo cui il possedere conoscenze seppur approfondite – anche sulle gravi questioni ambientali – sia sufficiente per determinare modifiche nei comportamenti delle persone è risultato inadeguato. Inoltre, come asserisce anche Wals, nei sistemi educativi odierni, sebbene si siano registrate talune iniziative verso la promozione di uno sviluppo sostenibile, sono ancora molto diffuse pratiche orientate prevalentemente a prospettive di tipo economicista e manageriale, all'interno delle regole e dei presupposti del sistema culturale dominante (Wals, 2010: 10). Secondo Sterling, in un approccio più di tipo istruttivo “la visione complessiva sembra [essere] ancora quella di una sostenibilità che si aggiunge e non trasforma i sistemi educativi esistenti” (Sterling, 2013: 13).

In un'epoca caratterizzata da continui cambiamenti e dalla mancanza di saldi riferimenti axiologici, occorre che vengano riscoperti i valori e i fondamenti stessi del sistema educativo e, più in generale, della cultura in voga. Tutto ciò può prendere avvio dal riconoscere che l'educazione, principalmente nell'ambito del sistema scolastico, può costituire ancora oggi uno dei più rilevanti strumenti trasformativi per modificare profondamente le pratiche formative in uso e per promuovere una cultura della sostenibilità.

Sterling individua tre modalità di cambiamento e apprendimento per introdurre un nuovo paradigma educativo. Un cambiamento e apprendimento di *primo ordine* è quello che si attua entro il paradigma stesso, ossia non discute e lascia invariati idee e valori a suo fondamento. Quasi tutte le istituzioni educative, secondo l'autore, utilizzano questa modalità funzionale basata sull'informazione; generalmente, le nuove modifiche introdotte vengono assimilate nella corrente del paradigma dominante. Un cambiamento e apprendimento di *secondo ordine* è quello che implica un pensiero critico e riflessivo sui fondamenti stessi del cambiamento di primo

ordine, ossia quello che si definisce ‘imparare ad imparare’. Tuttavia, per un cambiamento e apprendimento veramente profondo è necessario un *terzo ordine*, ossia quando si giunge a vedere e agire per una nuova e alternativa realtà. Si tratterebbe di una mutazione della coscienza che *trasforma* l’apprendimento stesso (Ibid.: 22-23). Secondo Sterling il cambiamento dei sistemi educativi verso la sostenibilità necessita di “un *duplice processo di apprendimento* [...]: i sistemi culturali ed educativi devono intraprendere un profondo cambiamento per facilitare a loro volta il cambiamento profondo – cioè devono *trasformarsi per poter trasformare*” (Ibid.: 23).

È necessaria, allora, una nuova visione dell’educazione e dell’apprendimento – *ecologica e relazionale* – che sappia valorizzare le persone e la natura riconoscendone la loro interdipendenza e che riesca a sostituire il linguaggio manageriale, largamente presente oggi nella terminologia educativa, con quadri concettuali adeguati alla delineazione del nuovo paradigma sostenibile (Ibid.: 31-34).

Da siffatta disamina, è possibile affermare che non si tratta di aggiungere meramente ai curricoli disciplinari scolastici talune iniziative e pratiche di educazione ambientale, ritenendo in tal modo di offrire una formazione anche di tipo ecologico. È invece necessario cambiare l’educazione stessa – anche nei contesti formali dell’apprendimento – riconoscendo il ruolo cruciale che essa ricopre per la realizzazione dello sviluppo sostenibile, come si sostiene anche nel *Global Education Monitoring Report 2016* relativo al quarto obiettivo dell’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.

L’orientamento primario diviene quello di saper costruire un piano dell’offerta formativa condiviso e focalizzato a generare un pensiero ecologico. In altri termini, la formazione a una cultura della sostenibilità, non appendicolare al discorso educativo scolastico – ovvero educare ad aver cura dell’altro e dell’ambiente – implica la possibilità di realizzare il proprio personale progetto di vita e di impegnarsi attivamente per una cittadinanza responsabile, nella prospettiva di uno sviluppo umano capace di generare benessere e prosperità per tutti, equità sociale e tutela ambientale.

Con proposte formative inerenti alla *smart city* e al turismo sostenibile, alla responsabilità sociale d’impresa e ai *green jobs*, al consumo critico e al *green marketing*, alla cooperazione internazionale e alla *circular economy*, i discenti hanno modo di rendersi conto di taluni effetti delle azioni umane sulle dinamiche naturali e responsabilmente di impegnarsi per contribuire alla salvaguardia dell’ambiente.

Altresi, nella prospettiva dell’*Outdoor education*, secondo un approccio multi- ed inter- disciplinare, l’ambiente esterno e il territorio divengono un riferimento primario nell’ottica di progettare sinergicamente i momenti delle attività da realizzare nelle aule scolastiche e quelli delle esperienze all’aperto. Esplorando luoghi e spazi nella pluralità dei linguaggi – tra corpo, arte ed emozioni –, l’allievo ha l’occasione, anche secondo una prospettiva storica e interculturale, di elaborare una consapevole rappresentazione simbolica della realtà e di arricchire il personale bagaglio culturale. Riconoscendo il valore formativo del patrimonio ambientale, la proposta

formativa scolastica di incontro con paesaggi e beni naturali può contribuire a incrementare il senso di appartenenza e gli abiti della convivenza democratica (Malavasi, 2007: 41-60; Farné, 2015).

Uscendo dai cancelli della scuola per ‘andare a scuola dalla Natura’, per aprirsi al mondo, sfidando i curricula standardizzati e la ripetizione dei rituali quotidiani, si ha modo di scoprire percorsi euristici e fantastici non ancora praticati, di veder emergere intuizioni casuali e restituire al corpo-mente la sua mobilità e il suo radicamento alla terra (Pinto Minerva, 2017: 182).

BIBLIOGRAFIA

- Andreoletti, M. (2012), “Videogioco”, in M. Aglieri & P. Ardizzone (a cura di), *Realtà educative. Contributi di critica pedagogica*, Milano: Edizioni Unicopli, pp. 149-166.
- Augé, M. (2018), *Non luoghi*, Milano: Elèuthera Editrice.
- Bajani, A. (2014), *La scuola non serve a niente*, Roma-Bari: Laterza.
- Bellatalla, L. (2018), “Scuola e socializzazione: un problema aperto e spinoso”, in *Ricerche pedagogiche*, n. 208-209, pp. 40-54.
- Birbes, C. (2016a), *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Id. (2016b), “Educare all'alleanza tra umanità e ambiente: la sfida di un mondo sostenibile”, in C. Giuliadori & P. Malavasi (a cura di), *Ecologia integrale. Laudato Si'. Ricerca, formazione, conversione*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 135-142.
- Bowen, J. & Hobson, P.R. (1974), *Theories of Education. Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought*, Sydney: Wiley Aust.
- Cambi, F. (2009), “Un modello, alto, di pedagogia dell'emancipazione”, in C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria*, Milano: Edizioni Unicopli, pp. 29-37.
- Cavallini, G. (1974) (a cura di), *Illich in discussione*, Milano: Emme.
- Id. (1978), “Intanto socializzare, poi...”, in I. Illich et al., *Descolarizzare, e poi? Contro l'abuso conservatore del concetto di descolarizzazione*, Milano: Emme Edizioni, pp. 145-178.
- Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (2019), *Nota informativa. Scarso livello delle competenze: l'apprendimento permanente quale strategia di prevenzione*, Salonicco, https://www.cedefop.europa.eu/files/9136_it.pdf, consultato il 02 luglio 2019, pp. 1-6.
- Chiosso, G. (1997), *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, Brescia: La Scuola.
- Cornacchia, M. (2016), “Come sta la democrazia? Politica, economia ed educazione dopo Dewey”, in L. Bellatalla (a cura di), *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Roma: Anicia, pp. 103-124.
- Di Giacomo, M. (2006), *Ivan Illich. Una voce fuori dal coro*, Milano: Ancora Editrice.

- Farné, R. (2015), “Outdoor education”, in *Sim*, n. 7, pp. 84-87.
- Gaudio, A. (2012), “Introduzione”, in A. Gaudio (a cura di), *Illich. Un profeta postmoderno*, Brescia: La Scuola, pp. 5-22.
- Gilbert, R. (1974), *Le idee attuali in pedagogia*, Roma: Città Nuova, pp. 179-197.
- Green, M. (1978), “Ed è ancora novità”, in I. Illich et al., *Descolarizzare, e poi? Contro l'abuso conservatore del concetto di descolarizzazione*, Milano: Emme Edizioni, pp. 115-122.
- Kaller-Dietrich, M. (2011), *Vita di Ivan Illich. Il pensatore del Novecento più necessario e attuale*, Roma: Edizioni dell'Asino.
- Illich, I. (1978), “Descolarizzare, e poi”, in Id. et al., *Descolarizzare, e poi? Contro l'abuso conservatore del concetto di descolarizzazione*, Milano: Emme Edizioni, pp. 9-32.
- Id. (1981), “Invece dell'istruzione”, in Id., *Per una storia dei bisogni*, Milano: Mondadori, pp. 105-137.
- Malavasi, P. (2007), *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Milano: Vita e Pensiero.
- Id. (2015), “Quello che sta accadendo alla nostra casa”, in W. Magnoni & Id. (a cura di), *Laudato Si'. Niente di questo mondo ci è indifferente. Le sfide dell'enciclica*, Milano: Centro Ambrosiano, pp. 35-43.
- Id. (2017), *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*, Milano: Vita e Pensiero.
- Nussbaum, M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: Il Mulino.
- Pati, L. (2007), *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, Brescia: La Scuola.
- Id. (2012), “I giovani: oltre una semplice cronologia”, in A. Chionna, G. Elia & L. Santelli Beccegato (a cura di), *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*, Milano: Guerini, pp. 15-35.
- Perticari, P. (2010), “Postfazione. Un vedente tra i ciechi”, in I. Illich, *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, Milano-Udine: Mimesis, pp. 137-156.
- Id. (2012), “Postfazione”, in I. Illich, *Rivoluzionare le istituzioni. Celebrazione della consapevolezza*, Milano-Udine: Mimesis, pp. 155-161.
- Petrovsky, A.V. (1976), “Derrière la scolarisation”, in *Perspectives*, vol. 6, n. 1, pp. 60-64.
- Pinto Minerva, F. (2017), “Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla natura”, in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice & F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Lecce-Brescia: Pensa Multimedia, pp. 173-192.
- Postman, N. (1978), “Il mio problema Ivan Illich”, in I. Illich et al., *Descolarizzare, e poi? Contro l'abuso conservatore del concetto di descolarizzazione*, Milano: Emme Edizioni, pp. 123-132.
- Reggio, P. (2014), *Lo schiaffo di don Milani. Il mito educativo di Barbiana*, Trento: Il Margine.
- Ripamonti, E. (2015), “Progettare, agire e valutare percorsi per il successo formativo”, in P. Triani, E. Ripamonti & A. Pozzi (a cura di), *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 19-22.

- Rosina, A. (2015), *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Milano: Vita e Pensiero.
- Rossi, B. (2008), *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Milano: Guerini Scientifica.
- Scurati, C. (1991), *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Milano: Vita e Pensiero.
- Simeone, D. (2014), "L'agire professionale e la costruzione dell'identità", in D. Nicoli (a cura di), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella formazione professionale*, Soveria Mannelli: Rubbettino, pp. 53-70.
- Sterling, S. (2013), *Educazione sostenibile*, Cesena: Anima Mundi Editrice.
- Tramma, S. (2010), *Pedagogia sociale*, Milano: Guerini scientifica.
- Ulivieri, S. (2009), "Una scuola aperta sul mondo", in C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria*, Milano: Edizioni Unicopli, pp. 19-22.
- Von Hentig, H. (1973), *Ivan Illich e le alternative alla scuola*, Roma: Armando.
- Wals, A.E.J. (2010), *Message in a Bottle: learning our way out of unsustainability*, Wageningen University.

*Finito di stampare
nel mese di dicembre 2019
da Geca Industrie Grafiche - San Giuliano Milanese (MI)*