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: 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

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

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? 9
Quale educazione per i nuovi scenari politici? 11

SYMPOSIUM
Anarchism and Education

David Kennedy
In Search of a New Reality Principle:
Introduction to a Special Issue on Anarchism and Education 15

Félix García Moriyón
A Libertarian, An-archist and A-*crata* Approach to Education 27

Maria Miraglia
Prospettive dell'educazione libertaria: alle origini del pensiero anarchico 43

Edoardo Puglielli
Michail Bakunin: l'istruzione integrale 67

Orietta Vacchelli
Descolarizzazione e cultura della sostenibilità: un cambiamento possibile 83

Roy Danovitch, Erica Eva Colmenares
Remaking Education at Anarchist-inspired Alternative School 99

Fulvia Antonelli, Alessandro Tolomelli
L'educazione incidentale, gli adolescenti e Colin Ward:
ripensando le comunità 113

Luca Odini
Uno sguardo diverso.
Il bambino, l'educazione e la comunità nel pensiero di Colin Ward 131

Kevin J. Holohan
L'etica anarchica come fondamento di alternative educative 149

Judith Suissa
Immaginari non statuali in educazione 169

ESSAYS – SAGGI

Vito Balzano
Democrazia e educazione in John Dewey. Nuove prospettive pratiche per un educare alla cittadinanza democratica 183

Vittoria Bosna
L'educazione delle donne: un traguardo difficile da raggiungere. L'inchiesta del 1810: alcune riflessioni 197

Angela Muschitiello
Il Gruppo di Parola come dispositivo educativo problematizzante per la trans-formazione dei legami familiari interrotti dall'alta conflittualità 207

Fabrizio Pizzi
I minori stranieri non accompagnati nei circuiti devianti 223

Fabrizio Manuel Sirignano, Stefania Maddalena
Riscoprire le "Piccole Scuole" di Port-Royal fra tradizione e innovazione pedagogica 245

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Maria Romano
Galli della Loggia, E., *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia: Marsilio, 2019, pp. 240 265

Abstracts 271

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

Vito Balzano*

Riassunto

Può la pedagogia oggi interrogarsi sul problema che caratterizza il rapporto tra democrazia e educazione? Un interrogativo pregnante e suggestivo per i nostri tempi, del tutto attuale, che ha caratterizzato significativamente la ricerca pedagogica del '900, grazie al notevole contributo di John Dewey, il quale teorizzò un'educazione democratica per una democrazia che non si risolvesse semplicemente nel diritto di voto, ma si realizzasse ponendo tutti in condizioni eguali nella lotta contro le difficoltà della vita. Non può esserci scuola democratica se non in una società democratica, e non può esserci società democratica se non con una scuola democratica, che educhi i giovani al significato profondo della partecipazione, della socialità e della corresponsabilità. Il contributo qui proposto, muovendo dall'analisi pedagogica circa la crisi dei rapporti umani e l'incapacità di relazionarsi attraverso legami solidi e strutturati, mira a indagare e analizzare nuove prospettive di pratica educativa nella società postmoderna, con l'obiettivo di proporre una idea altra circa il progetto di costruzione del cittadino responsabile, fondato sull'educare alla cittadinanza democratica.

Parole-chiave: *responsabilità; partecipazione; comunità; persona; relazione.*

1. Democrazia e educazione: il pensiero di John Dewey nella postmodernità

Rileggere e analizzare il pensiero di un autore come John Dewey, in chiave specificatamente pedagogica, potrebbe risultare arduo e complesso, se si considera la vastità dell'eredità bibliografica e scientifica che l'autore statunitense ha lasciato; ma in questa sede, quello che proveremo a fare, sarà esattamente una rilettura da pedagogisti, più che da storici della pedagogia. Questo significa porsi la questione dell'uso del suo pensiero come strumento per far fronte ai nostri problemi formativi, anziché limitarsi alla sua interpretazione. La trasposizione storico-culturale del pensiero di un

* Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

autore a un'epoca diversa, com'è appunto quella che viviamo quotidianamente, che i sociologi definiscono della postmodernità, pone però rilevanti problemi, legati al rischio di usi arbitrari o infondati, che in questa sede non potremo approfondire. Tuttavia, rinunciare a usare il pensiero di Dewey per imbalsamarlo nella sua classicità, relegandolo nel museo delle idee, non sarebbe coerente col suo strumentalismo e con la sua concezione attiva della conoscenza. Si tratta, perciò, di precisare le forme e i limiti dell'impiego del pensiero di Dewey come strumento per affrontare i nostri problemi, avendo in imprescindibile considerazione che "il pensiero pedagogico di Dewey si è diffuso in tutto il mondo e ovunque ha operato una profonda trasformazione, alimentando dibattiti e sperimentazioni e un rilancio della pedagogia al centro dello sviluppo culturale contemporaneo nei vari Paesi" (Cambi, 2000: 454).

La chiave utile a aprire le porte di questa breve analisi risiede nella interpretazione, ovvero nell'uso che se ne andrà a fare. Occorre però chiarire che il rapporto tra questi due momenti non è lineare: prima l'interpretazione, poi l'uso; ossia, l'interpretazione come premessa necessaria all'uso, che discenderebbe da quella. Il rapporto tra questi due momenti è d'interdipendenza dialettica. L'uso è già una forma d'interpretazione: quando il giudice applica la legge a un determinato caso, ne crea un'interpretazione che arricchisce la giurisprudenza (Gadamer, 1983: 376-395). E leggere un autore in base alle nostre preoccupazioni determina un punto di vista, una cornice per la sua interpretazione. Tuttavia, l'uso non può diventare arbitrario o infondato; occorre tenere presenti i limiti derivanti dalla traduzione trans-storica e trans-culturale del pensiero di Dewey al nostro contesto storico-sociale (Baldacci, 2017: 22).

La ricostruzione sommaria di alcuni momenti paradigmatici del nesso tra democrazia e educazione, che è fondamento del nostro contributo, costituisce perciò una rilettura guidata dalle nostre attuali preoccupazioni politico-pedagogiche. Il pensiero di Dewey, infatti, è complesso e articolato, e sarebbe perciò impossibile tracciarne in poco spazio anche solo un semplice schizzo. Tuttavia, se in tale complessità è individuabile un centro di raccordo profondo, questo risiede precisamente nella problematica di natura pedagogica (Borghi, 1955: 6). Le divergenze e le convergenze che insistono tra politica e pedagogia costituiscono, quindi, una dimensione fondamentale del pensiero deweyano, e il nesso tra democrazia e educazione appare come il suo nodo centrale.

Secondo Dewey, la democrazia non è soltanto una forma di governo, ma anche un sentimento, un sentire condiviso dalla comunità. La democrazia, infatti, è una concezione etica della società, in base alla quale l'individuo rappresenta la realtà prima e ultima. Pertanto, l'etica della democrazia consiste nel dare modo a tutti e a ognuno di sviluppare pienamente la propria personalità. In altre parole, nella democrazia ogni uomo rappresenta un fine in sé stesso, e come tale il suo pieno sviluppo deve essere tutelato e promosso dalla società. Democrazia e educazione, del 1916, che è l'opera della maturità, considerata da Dewey stesso come la più compiuta espres-

sione del proprio pensiero (Westbrook, 2011: 229), ci fornisce numerosi spunti di riflessione da poter ricollocare all'interno delle vicende più vicine ai giorni nostri. Tra educazione e democrazia vi è un'implicazione reciproca: l'educazione, assicura la massima estensione degli individui capaci di partecipare pienamente alla vita democratica; la democrazia, garantisce la liberazione delle facoltà dell'individuo e, quindi, la piena educazione di tutti. La democrazia, per questo, si caratterizza per una profonda devozione verso l'educazione, e nello stesso tempo rappresenta il contesto in grado di offrire le condizioni per la crescita continua di ogni individuo, perché l'educazione è precisamente un processo sociale di crescita intellettuale e morale. Lo scopo dell'educazione va così ravvisato esclusivamente in questo processo di crescita personale continua, ossia: l'educazione non ha scopi esterni a sé, bensì è scopo a sé stessa. In questo modo, il circolo virtuoso tra democrazia e educazione giunge a compimento: senza l'una non può darsi pienamente l'altra e viceversa. Sono facce di una stessa medaglia.

Una riflessione, o per meglio dire una concezione, politico-pedagogica, una delle più alte di tutto il Novecento, che fornisce ulteriori nessi e conseguenze, come per esempio la compenetrazione tra educazione e democrazia che implica un ideale educativo democratico (Dewey, 2012: 94-96; Borghi, 1955: 91-94). Per una società democratica, infatti, sarebbe fatale una divisione in classi, e quindi la separazione tra una formazione per le classi dirigenti e una per i ceti subordinati.

Visalberghi, che con Borghi è stato il maggior interprete pedagogico di Dewey in Italia[1], nella sua monografia sul pensatore americano (1951), lo definiva il filosofo della democrazia. Lo studioso italiano, tuttavia, metteva soprattutto in evidenza che le idee di Dewey rappresentavano "la più compiuta alternativa democratica all'universalismo rivoluzionario della dottrina e della prassi marxista" (Visalberghi, 1951: 9). Il significato del pensiero deweyano veniva cioè compreso attraverso l'opposizione tra liberalismo democratico e marxismo. Questa posizione è del tutto comprensibile se si considera che lo studio di Visalberghi prendeva luce nell'epoca della Guerra fredda, e in una fase nella quale prevalevano in Italia le pedagogie di schieramento: quella cattolica, quella marxista e quella laica. Quest'ultima, guardava prevalentemente a Dewey per trovarvi una concezione liberal-democratica alternativa agli altri schieramenti (Baldacci, 2017: 32). In questo modo si tendeva, però, a perdere la carica critica dell'ideale democratico deweyano verso lo stesso liberalismo.

In Europa, tuttavia, il trentennio del compromesso socialdemocratico tra capitale e lavoro, e quindi quel periodo che la storia inserisce tra il 1945 e il 1975, denominato da Hobsbawm (1997) come l'età dell'oro, lascia però poco spazio all'ideologia neoliberista. La crisi dell'accumulazione capitalista iniziata negli anni Settanta del Novecento, nondimeno, determina lo sfaldamento di tale compromesso nella direzione di un insieme di processi socioeconomici, come per esempio la delocalizzazione produttiva,

1 Sulla ricezione di Dewey in Italia, cfr. Bellatalla (1999).

la rivoluzione informatica e telematica, il passaggio a un'organizzazione produttiva post-fordista, la finanziarizzazione dell'economia, che portano alla cosiddetta globalizzazione dell'economia. Soltanto dopo il crollo dell'ex Unione Sovietica, la vicenda conosce gli sviluppi che conducono alla situazione attuale. Inizialmente, tale crollo viene presentato come il trionfo definitivo della democrazia liberale, e dunque come la "fine della storia" (Fukuyama, 1992). In realtà, a trionfare su scala planetaria sarà la globalizzazione neoliberista, determinando quella che appare sempre più come una potenziale "deriva post-democratica" (Crouch, 2003; Salvadori, 2011). Nel corso degli anni Novanta, infatti, con l'adozione della "terza via" di Blair (Giddens, 1999) si consuma la resa di fatto della socialdemocrazia europea al neoliberismo.

In un quadro così frantumato, a farne le spese sarà anche la stessa democrazia, tanto nella sua accezione governativa quanto nella definizione sociale e relazionale. La democrazia, infatti, va subordinata alle richieste dei mercati, e a questa presunta necessità non vi sarebbero alternative. Il governo degli Stati e degli organismi internazionali va così affidato a élite competenti, rese immuni dall'opinione pubblica e dal controllo democratico. Secondo Dardot e Laval (2013), le "tecniche governamentali" del sistema neoliberista[2] costituiscono anche un potente dispositivo formativo diretto a forgiare un nuovo tipo di uomo, che ha interiorizzato lo spirito concorrenziale, ed è quindi adatto alla vita competitiva del moderno regime sociale e economico. Il regime neoliberista incorpora, perciò, un preciso progetto pedagogico. Come ricorda Nussbaum (2011), infatti, il neoliberismo tende a conformare tutti gli aspetti della società secondo i propri dogmi. Esercita pertanto una pressione omologante sui sistemi scolastici dell'intero Occidente.

Da questa breve analisi del pensiero deweyano possiamo rintracciare tre possibili questioni che rappresentano le fondamenta della nostra analisi. La prima questione riguarda la scelta tra una democrazia radicale, di stampo politico, sociale e economico, come modo di vita volto a garantire il pieno sviluppo umano di tutti, e una deriva neoliberista post-democratica che innalza sul trono il mercato, riducendo a sudditi la grande maggioranza degli uomini. La seconda questione concerne la scelta tra una società in cui ogni individuo è un fine in sé, e l'economia è solo un mezzo per lo sviluppo umano, e una società nella quale l'uomo è solo uno strumento dell'economia, asservito ai privilegi di una minoranza. La terza questione, infine, è inerente alla scelta tra una scuola ridotta a fabbrica di capitale umano e a palestra di competizione sociale, e una scuola come comunità democratica tesa a assicurare la piena crescita intellettuale e morale di tutti i futuri cittadini. Non potendo approfondire maggiormente la questione scolastica, e attenendoci al tema di questa analisi, che vede nella società postmoderna, nella sua liquidità, il punto nodale, possiamo in conclusione evidenziare quelle che sono delle opzioni assolutamente deweyane. Una scuola come comunità democratica, quindi, capace di realizzare lo sviluppo di tutti, e di partecipare

2 Si veda Foucault (2005), a cui Dardot e Laval si rifanno.

così alla promozione di una democrazia radicale, nella quale ogni uomo sia un fine in sé e possa espandere pienamente la propria personalità. Lo stesso Dewey è stato un grande intellettuale, che ha combattuto coraggiosamente contro forze potenti, e anche se nel suo tempo le sue idee non sono riuscite a prevalere, il suo pensiero continua a rappresentare uno strumento intellettuale vitale per dare forma ai nostri problemi. Nella pratica educativa di oggi, nella società che Bauman (2011) ha definito "liquida", il pensiero del filosofo statunitense ci regala spunti di riflessione interessantissimi per costruire un progetto di vita che miri a un cittadino responsabile.

2. La politica educativa nella società liquida: una crisi annunciata

"Per una nuova società ci vuole una nuova scuola". Così Borruso (2018: 7) esordisce in un recente contributo quando parla della rivoluzione pedagogica di John Dewey, delineando il pensiero dell'autore come un qualcosa di assolutamente innovativo. Una relazione, un nesso da intendersi sia nel senso che la scuola deve partecipare ai processi e alle trasformazioni della vita sociale riorganizzandosi, se necessario; sia nel senso della necessità di assumere dentro la scuola quella unità di atteggiamento con la vita, che la rende non più contrapposta alla vita sociale, bensì spazio di esperienza di vita autentica. La scuola, quindi, diventa una vera e propria società in miniatura, semplificata, allo stato embrionale, nella quale il ragazzo possa fare esperienza di vita reale.

L'educazione, in questa sede, diviene il perno essenziale del progresso sociale e dello sviluppo di una società democratica, poiché non guarda soltanto al termine democrazia in una accezione governativa ma, piuttosto, nel suo significato ben più pregnante, di forma di convivenza comunitaria democratica. Una visione della democrazia, quindi, dalla quale emerge una complessa fisionomia della vita sociale che coinvolge, anche, le dinamiche comunicative sperimentate all'interno dei gruppi come, ad esempio, quelle fra maestro e allievo, destinate nel tempo a un mutamento profondo. Alla vita democratica, però, si va educati dentro la vita comunitaria, poiché la comunità rappresenta la dimensione educativa della società, attraverso la sperimentazione di forme di vita autenticamente democratiche, utili a costruire un abito democratico per il cittadino moderno, immerso all'interno di relazioni slacciate, effimere, liquide appunto.

> Non può esistere l'individuo senza la relazione con l'ambiente e, di conseguenza, non può esistere questa relazione senza il processo che lega in modo significativo l'azione umana all'ambiente, perché ne determina le modificazioni reciproche e cioè l'educazione. Una relazione, una transazione che è un vicendevole adattamento tra l'individuo e l'ambiente, deve verificarsi anche nella cultura e nella civiltà umana, che rappresentano appunto attività sia teoretiche che pratiche (Pezzano, 2013: 76).

Nella prospettiva della formulazione del cittadino, infatti, conformare all'abito democratico significa necessariamente liberare l'intelligenza del soggetto, poiché l'abito democratico consiste proprio nella capacità e nella propensione a pensare autonomamente, e questo richiede oggi una forma di intelligenza generale e astratta (Elia, 2014: 21). Il filosofo statunitense, quindi, critica con uguale forza sia lo sfrenato egoismo di un capitalismo individualistico e selvaggio, sia un collettivismo teso all'annullamento dell'individuo e mostra come, a differenza di altri sistemi politici, la democrazia non costituisce un punto d'arrivo, bensì un processo o un ideale mai interamente compiuto. La nostra analisi, che si propone di rileggere in chiave contemporanea l'insegnamento di uno dei più importanti filosofi e pedagogisti del Novecento, mira a costruire possibili nuovi scenari di pratica educativa orientata alla costruzione di una cittadinanza responsabile in grado di superare le filosofie anarchiche che per lunghi tratti hanno caratterizzato la pedagogia di metà secolo, all'interno di una società liquida che sempre meno riesce a rispondere praticamente alle difficoltà relazionali del postmodernismo.

La riflessione pedagogica sul rapporto tra democrazia e educazione, pertanto, si è posta al centro dell'analisi, traendo elementi più che interessanti dalla storia bibliografica e scientifica di Dewey, il quale – in questa sede – non vuole essere considerato esclusivamente nella sua classicità, bensì come strumento per affrontare i problemi; un pensiero complesso e articolato, quindi, tanto che sarebbe impossibile tracciarne in poco spazio anche solo un semplice schizzo. Tuttavia, se in tale complessità è individuabile un centro di raccordo profondo, questo risiede precisamente nella problematica pedagogica. L'intera opera deweyana, però, corre su binari molto ampi, così come ampio è stato il pensiero lungo quasi un secolo. La riflessione critico-problematica su democrazia e educazione, così come quella ermeneutico-interpretativa non solo dei due termini e del loro significato, ma piuttosto della loro applicazione pratica nella postmodernità, diventa interrogativo urgente al quale la pedagogia può dare risposta, in un quadro attuale caratterizzato dal ritorno di forme populistiche, da incertezza relazionale, governato dalla liquidità dei rapporti interpersonali che è responsabile della crisi dei modelli educativi nei contesti sociali.

Il nostro paese, infatti, un po' come tutto il mondo occidentale, è segnato da difficoltà in ordine al quadro economico e sociale; vi è una crisi, di gran lunga più complessa, che si muove su due piani differenti: quello materiale, ovvero la dimensione del lavoro, l'elevato tasso di disoccupazione e la sensazione di precarietà, e il piano dei significati, quindi l'ordine culturale e esistenziale, quella forma di vasto disorientamento del cittadino moderno. Non possono certamente essere separati questi due piani, non fosse altro perché il nesso comune di analisi riguarda la persona e il suo vivere all'interno di una comunità, sia questa ampia o ristretta. Nell'articolata diagnosi della metamorfosi della *humana conditio*, proprio Bauman (2011) ha evocato la metafora della liquefazione, parlando di società liquida, e nello specificare le caratterizzazioni relazionali e interpersonali, e le loro difficoltà nel rag-

giungere una certa stabilità, di relazioni liquide. Il termine è sintomatico, non solo perché si contrappone al concetto di solido, che già di per sé meriterebbe una riflessione, ma proprio per il significato altro che la non solidità produce, quel tratto per cui niente sembra mantenere la sua forma propria e definita e tutto pare vada risolvendosi verso una sorta di indifferenziazione.

A uno sguardo più attento, però, capace di scandagliare oltre quanto immediatamente appare in superficie, si mostrano, nel deserto, delle oasi. È forse l'aspetto veramente degno di interesse delle crisi: queste portano delle emergenze, delle sfide o delle criticità che richiedono un immediato soccorso; ma esse manifestano anche delle novità, l'emergere di fenomeni inediti (Bellingreri, 2014: 15). La riflessione pedagogica, quindi, procede su quello che appare un vero e proprio crinale, cercando di prendere in esame per un verso le emergenze, gli aspetti della crisi della società liquida che sembrano presentarsi innanzitutto come negativi, ma insieme, per un altro verso, tentando di cogliere le novità, e il loro emergere dalle criticità stesse.

Questo modo di procedere ci farà comprendere che l'alternativa alla società liquida non è tanto una società solida, quanto piuttosto una società che ricerca maggiore autenticità; una società che potremmo qualificare come ultramoderna, che intende procedere oltre la modernità, cercando però di riprendere e portare a compimento istanze di umanizzazione che nel quadro della modernità sono rimaste prigioniere. La capacità di cogliere, in tempi di assoluta emergenza, anche l'emergere di novità educative, è compito proprio del pedagogista che, contestualmente, se ne assume la responsabilità procedendo secondo una professionalità che propriamente gli appartiene. In molti casi questo significa una radicale messa tra parentesi di giudizi, che sono il portato di ideologie spontanee e che si presentano nella forma dell'ovvietà; si esige, quindi, una sorta di pessimismo attivo, ovvero apprendere a guardare anche gli aspetti critici e assumerli come occasioni di umanizzazione, di crescita educativa possibile.

L'*humana conditio*, teorizzata da Bauman, torna prepotente in questo quadro di analisi, regalando anche la possibilità di andare oltre il pensiero del sociologo, analizzando almeno due fenomeni che oggi caratterizzano la condizione umana della tarda modernità. Il primo possiamo definirlo semplicemente primato del desiderio e la sua relativa autonomia rispetto alla sfera dei bisogni; un desiderio di vivere in pienezza, fuori dagli schemi della società, liberi dal ricatto dei bisogni. Un primato del godimento, quindi, che è la trasposizione pratica, la conseguenza quasi naturale, del desiderio. L'educatore e il pedagogista hanno il dovere di riflettere sul destino del desiderio nella società della tarda modernità, assumendosi il compito positivo di ripensare la struttura e il senso del nostro desiderare. L'altro fenomeno riguarda ancor di più le giovani generazioni e risiede in quel ritorno del padre in educazione che è al centro della pedagogia familiare oggi[3]. Una dimensione di autorità e di libertà che, seppur non in questa sede, meritano certamente un approfondimento maggiore.

3 Per un maggior approfondimento sul tema, si rinvia a Balzano (2018).

La situazione postmoderna, perciò, lo si è detto a più riprese, ha acuito il senso della finitezza e della precarietà come tratti costitutivi e imprescindibili della condizione umana. Dispone a volgere uno sguardo pieno di compassione verso le cose umane, i suoi limiti e le sue deficienze. Apre anche a un atteggiamento di cura benevolente, che non antepone il calcolo e il proprio interesse al servizio degli altri, alla ricerca di soluzioni per i bisogni oggettivi che incontriamo. La *pietas* si orienta oggettivamente verso la gratuità, sino al dono di sé fatto agli estranei. Oggi, la persona è chiamata a una pratica di aiuto che è pratica della solidarietà, in un quadro di crisi socioeducativa ampiamente annunciato, nel tentativo di far emergere una politica, in senso pratico, di sostegno più che di assistenza (Balzano, 2017), di cura, più che di semplice aiuto, di supporto sganciato da una dimensione sempre più esclusivamente economica.

3. Educare alla cittadinanza democratica

L'educazione del genere umano rappresenta da sempre uno dei temi principali della ricerca pedagogica in campo sociale, specialmente se si ripercorrono le varie fasi di studio che da un approccio teologico, con la polemica religiosa del Settecento teorizzata da Gotthold Ephraim Lessing, e analizzata quasi due secoli dopo da Luciano Canfora, giunge a esplicitare la singolarità della persona, assunto dal quale muovere il percorso educativo, ma anche il rispetto delle singolarità nel comune cammino della vita. Il fine, dunque, dell'educazione è nel singolo, nel breve suo cammino, è nei singoli, nel breve cammino che ciascuno d'essi percorre nel proprio tempo, il fine medesimo che il genere umano persegue, di generazione in generazione, nell'eterno suo avanzare: è il fine tendente ad attingere il supremo grado di rischiaramento dell'intelletto e di purità del cuore (Canfora, 1997: 132-133).

Troppo spesso, però, il confine tra scienza e utopia si assottiglia, e questo accade anche nell'idea di perfezione dell'umano che ha Lessing, che è facile paragonare a quella di Rousseau, e che rappresenta ancora oggi un difficile nodo da sciogliere nel campo della ricerca. È sempre più evidente, infatti, l'esistenza di una forte crisi di valori e di bisogni riferiti all'uomo che si ripercuote inevitabilmente nello studio scientifico e nella ricerca pedagogica. L'uomo avverte il bisogno di una forte tensione educativa e l'assuefazione al male di vivere è certamente la più acuta ma non la sola. Esistono numerosi bisogni che hanno creato una crisi profonda nell'uomo; assistiamo a una forma di mutismo elettivo che provoca una sensazione di appagamento per le menti umane nella quotidiana narrazione, e che porta a quel falso convincimento che ci dice che la parola non deve essere coltivata e promossa dall'uomo ma semplicemente palesarsi nell'accadimento naturale degli eventi. Quando si parla di socialità come di una tendenza naturale dell'uomo si fa riferimento da un lato alla sua ineliminabile dimensione sociale riconoscendo che egli, animale socievole, non può fare a meno di vivere

insieme con gli altri perché degli altri ha bisogno più o meno a seconda del suo grado di sviluppo fisico o psichico (Bertolini, 1996: 14).

Il riferimento alla responsabilità dell'educazione circa la condizione dell'uomo attuale arriva da più fronti e si riversa su più tematiche: una di queste afferisce al concetto di autorità e a quella crisi che già da molto tempo l'ha investita. Fare pedagogia, perciò, comporta il ripensare la formazione della persona in quella congiuntura storico-sociale, prendendo spunto da una chiave interpretativa che mette in evidenza le emergenze di formazioni più ricorrenti nella società della complessità, ovvero quelle interdipendenze economiche e quella cultura mediatica che mirano e tendono sempre più a stereotipare i valori, l'uomo e la sua esistenza; al tempo stesso è necessario individuare dei dispositivi pedagogici che riescano a dare vita a modelli educativi ipotizzati, in grado di misurarsi con le singole persone sulla base della loro esperienza vissuta, sugli stili comunicativi e sul pensiero, in modo da poter orientare quel processo di formazione e educazione verso un orizzonte di umanità.

> Il termine persona è tutt'altro che concettualmente univoco e non solo per i mutamenti avvenuti lungo il corso del tempo (la persona come maschera teatrale, come personaggio, come *mea persona*, in Cicerone, come onore-dignità, nella bassa latinità) e per la diversa utilizzazione del termine nell'ambito filosofico, teologico e giuridico, dove la stessa evoluzione del linguaggio comune ha portato a raccordi di somiglianza con altri termini, quali individuo o soggetto, oppure a privilegiare alcune dimensioni dell'umano, quali razionalità, interiorità o libertà (Flores d'Arcais, 1994: 113).

> L'attenzione alle implicazioni che il rispetto umano esprime con la dimensione politica del vivere comune, chiude l'indice dei dialoghi disciplinari della pedagogia con le discipline che attraversano la questione della dignità e pone un ulteriore spazio di comprensione del vivere intersoggettivo e del riconoscimento reciproco (Chionna, 2007: 21).

L'approccio teoretico, perciò, entra in stretta correlazione con le varie teorie dell'educazione e, quindi, con l'intero sistema delle scienze dell'educazione. La progettualità, in quanto elemento di consapevolezza scientifica della metodologia dell'educazione, punta a rivisitare non soltanto dei modelli precostituiti, ma anche a usufruire di tutte quelle risorse, strumenti, metodi, dispositivi e congegni che in essa si sviluppano e prendono forma. Un buon impianto concettuale è indispensabile alla pedagogia; l'orientamento di fondo va esplicitato per evidenziare la corrispondenza tra la gamma teorica delle credenze, l'apparato critico di cui si dispone e le risultanze e le prospettive di specifiche ricerche.

La pedagogia, per quanto fin qui esposto, non può prescindere dal concetto di valore, inteso come parte integrante di un più ampio oggetto di studio. Questo rappresenta un dover essere. In realtà è valore tutto ciò che ciascuno desidera in quanto il desiderio racchiude in chi lo esprime un valore

positivo. In senso assoluto è valore ciò che viene considerato apprezzabile da tutti, ovvero ciò che ha validità universale. La pedagogia di valori mira a attribuire all'esistenza un valore, sulla qualità dell'esperienza umana, che non è indipendente dal contesto in cui si vive. L'autonomia personale, infatti, si rafforza se la persona vive in un ambiente sereno in cui vengono apprezzate e valorizzate le proprie caratteristiche. Da qui nasce l'idea di cittadinanza, in senso positivo, di vissuto e di parte di un tutto. La persona, in quanto cittadino del mondo, si sente parte integrante dello stesso e lo vive attivamente. Oggi, sempre più spesso, sentiamo riecheggiare i termini cittadinanza attiva, cittadino attivo, proprio perché si tende, sulla scorta dell'esperienza educativa, a riformulare il senso stesso della persona e del suo vivere nella comunità: 'cittadinanza' che si accompagna, necessariamente, al termine 'partecipazione', tanto in senso politico, quanto in senso pedagogico. Nel tempo i due termini, cittadinanza e partecipazione, hanno assunto diversi significati e si sono modellati col passare degli anni e con il progredire della ricerca scientifica. Hanno, però, dovuto fronteggiare un *gap* comunicativo colmabile soltanto con la rilettura della comunicazione quale fondamento pedagogico, se la si intende come un mondo all'interno del quale vi è uno scambio di informazioni intenzionalmente orientato. Questo presuppone un processo partecipativo che vede la persona quale fulcro fondamentale e parte attiva nell'azione intenzionale. Da qui quel senso nuovo di partecipazione che, sulla scorta dell'intenzionalità, che presuppone un coinvolgimento attivo, mira a ridefinire l'azione politica sulla base della *praxis*, nell'accezione aristotelica di azione come obiettivo finale.

Esiste una forte interdipendenza tra il pensiero pedagogico e quello politico, non già come semplice rapporto tra le due discipline univocamente intese bensì come definizione di quel legame che, inevitabilmente, viene a crearsi tra l'aspetto educativo e l'aspetto politico (Balzano, 2019a: 222). La rivoluzione copernicana a cui si è fatto riferimento nella prima parte, invocata dallo stesso John Dewey (1859-1952), concerne il ribaltamento della prospettiva educativa, che deve riuscire a cambiare il suo punto di osservazione passando dalla centralità del dato socioeconomico alla centralità del soggetto che apprende. Si passa, così, a una concezione dell'educazione come trasferimento di conoscenze e idee pratiche pedagogiche più aperte, connotate da un continuo interscambio fra emittente e ricevente, tra educando e educatore, tra genitore e figlio, tra insegnante e studente (Balzano, 2019b: 699). Un percorso di cittadinanza attiva si costruisce anche attraverso queste procedure che mirano a restituire reciprocamente elementi di crescita educativa e formativa. L'educazione, quindi, elemento essenziale per la definizione di cittadinanza, riferendosi all'uomo, non può prescindere dall'analisi del pensiero e delle azioni, teoria e prassi, società e individuo, ovvero tutto il micro e macro cosmo. Ciò vale per ogni status sociale che riguarda l'uomo: Spinoza e Leibniz, per esempio, sono quanto mai esemplari, nell'interpretazione del singolo come modo di essere della sostanza, o nella necessaria postulazione di una armonia prestabilita come condizione per l'accordo nel e del diverso (Flores d'Arcais, 1994: 127).

Accettazione delle differenze come essenza per la ridefinizione di cittadinanza e per l'apertura, da parte delle scienze dell'educazione, a una riforma anche politica nel sociale, rappresentano alcuni degli elementi alla base di una democrazia sociale che mira al benessere, alle politiche di welfare state declinate sul/per il cittadino. Tra i tanti studiosi delle forme del *Welfare State*, T.H. Marshall è stato il primo a individuare nel principio di cittadinanza, in particolare nella sua personale riformulazione, una innovativa e determinante chiave di lettura per l'interpretazione degli scenari evolutivi del *Welfare State*[4]. Nell'elaborazione del suo pensiero, l'autore va oltre il semplice significato giurisprudenziale del termine, che indica il rapporto che lega la persona cittadino alle istituzioni che rappresentano lo Stato in un vincolo di diritti e doveri. Egli affronta il suo oggetto di studio rielaborando e approfondendo il campo semantico e concettuale legato all'idea tradizionale di cittadinanza.

> La cittadinanza è uno status concesso a coloro che sono membri effettivi di una comunità. Coloro che possiedono tale status sono uguali nel rispetto dei diritti e dei doveri inerenti al nostro status. Non c'è un diritto universale che determina tali diritti e doveri, ma esistono società in cui la cittadinanza è una istituzione che si sviluppa e crea l'immagine di un'ideale cittadinanza con cui misurare i risultati raggiunti e verso cui indirizzare le proprie aspirazioni. L'impulso a seguire il percorso indicato è così pianificato al fine di creare piena equità, di arricchire l'essenza fondamentale che costituisce lo status, e di aumentare il numero delle persone cui lo status è concesso (Marshall, 1964: 18).

Il riconoscimento dei diritti di cittadinanza non è da interpretare come il risultato automatico al quale si perviene attraverso la semplice appartenenza a uno Stato nazione in qualità di cittadino, bensì il concetto di cittadinanza reca in sé la storia del percorso di riconoscimento dei diritti civili e politici, che ha visto nello Stato, nei cittadini, e nel rapporto diritti/doveri tra loro instauratosi, l'affermazione dei diritti sociali e, con essi, la costituzione dei presupposti ideologici e pratici per la nascita del *Welfare State* (Stato di Benessere). Il riconoscimento del principio universalistico di soddisfacimento dei diritti fondamentali è stato di fatto esteso a tutti i cittadini attraverso la cancellazione delle differenze giuridiche prima e di quelle politiche in seconda battuta. I diritti sociali si manifestano, quindi, come ultimo momento nell'elaborazione di quel percorso concettuale grazie al quale a ogni cittadino è stato altresì riconosciuto lo status di persona avente diritto, dinanzi allo Stato e alla società, di poter soddisfare i propri bisogni per poter vivere dignitosamente. Per comprendere a fondo un concetto tanto essenziale quanto sottile nella sua definizione propriamente educativa, dobbiamo necessariamente soffermare il focus d'attenzione sulla questione singolare e più precisamente sul senso del rispetto. La singola

4 Per un maggior approfondimento sulle teorie dell'autore, cfr. Mann (1987).

identità, unica in sé, e che rappresenta la prima forma di riconoscimento dell'io, richiede una prima e fondamentale questione che mira al riconoscimento prima e al rispetto poi della stessa. Rispettare sé stessi, riconoscendosi come unici e caratterizzanti significa riuscire, in un secondo passaggio, consequenziale nelle scienze educative, a riconoscere l'altrui persona come unica e caratterizzante, fondando il tutto sul concetto del rispetto. Questo passaggio essenziale della pedagogia rappresenta uno dei fondamenti utili alla costruzione di una nuova idea di pedagogia sociale. Il concetto di rispetto, e quindi di reale riconoscimento, rappresenta un tassello importante nella costruzione del cittadino responsabile, inserito nel mondo e capace di coesistere con i propri simili, in un rapporto di reciproco riconoscimento della singola identità, in sé e nel rapporto con gli altri. In questi ultimi anni, caratterizzati da un consistente fenomeno migratorio che ha portato e porterà sempre più al consolidamento di società multietniche e multiculturali, l'educazione alla cittadinanza non dovrebbe prefiggersi l'obiettivo di trasmettere il senso di appartenenza nazionale, ma piuttosto diffondere la consapevolezza dei diritti e dei doveri indispensabili alla convivenza in una società complessa e articolata che si fondi sul principio di responsabilità (Pazzaglia, 2003: 80-83).

Nell'istanza del rinnovamento qualitativo del vivere insieme in una società a bassa coesione sociale, e in un periodo storico caratterizzato dal pluralismo dei valori e delle culture, assume rilevanza una nuova forma di cultura democratica fondata sull'ampia articolazione del nesso tra responsabilità e cittadinanza. Il termine democratico, che accompagna il concetto di cittadinanza, rinviene da una diversa valutazione del contesto sociale e civile oggi inteso come luogo necessario per affermare i principi legati ai diritti dell'uomo. Quando ci riferiamo al termine cittadinanza, invece, secondo l'accezione più recente di stato personale, sociale e civile afferente all'esercizio decentrato della democrazia, facciamo riferimento a quel diritto diffuso a tutti coloro che fanno parte di una comunità civile e sociale e a quel cittadino disposto a crescere in termini di responsabilità democratica. Alla luce di quanto analizzato, in conclusione, diventa importante avviare una riflessione su di una nuova prospettiva di ricerca pedagogica che miri a ridefinire, o almeno aprire, un nuovo orizzonte nelle sfide sociali dell'educazione, basandosi necessariamente sugli assunti classici delle scienze dell'educazione e sui modelli educativi caratterizzanti della pedagogia sociale. Il rapporto tra l'educazione e la democrazia, fondamento del pensiero deweyano, ci restituisce in questa breve rilettura elementi essenziali di possibile costruzione, o sarebbe più giusto parlare di ricostruzione, di un'idea di cittadinanza fondata su una persona attore di responsabilità.

La filosofia di Dewey, come ricorda Rorty, è un tentativo sistematico di temporalizzare ogni cosa, di non lasciare nulla nell'immobilità. Questo significa abbandonare il tentativo di trovare un quadro teoretico di riferimento all'interno del quale valutare i progetti per il futuro dell'uomo. La fantastica speranza di Dewey era che gli eventi futuri avrebbero reso obsoleto ogni quadro proposto in precedenza. Ciò che temeva era la stasi:

un tempo nel quale ciascuno ha la certezza che il compito della storia è stato portato a termine, un'età fatta per gli spettatori piuttosto che per gli individui agenti, un paese nel quale le discussioni tra destra e sinistra non trovano più ascolto (Rorty, 1999: 30-31). Le tesi deweyane sono centralissime particolarmente oggi nella crisi della democrazia. Si pensi, a questo proposito, alle tesi secondo le quali la democrazia rappresentativa sia ormai al tramonto, poiché siamo entrati in una fase nuova in cui contano le *lobbies*, i leaders populisti, i sondaggi di opinione e le commercializzazioni della cittadinanza (Mariani, 2017: 145). È stato lo stesso Dewey, infatti, a fissare la democrazia secondo un'idea regolativa guardando ai suoi valori alti, che oggi risultano da integrare col pluralismo culturale più complesso, con la critica dei media, con il diritto-ai-diritti e con la metamorfosi della rappresentatività. Tutti temi che sono oggetto della ricerca attuale e che possono, o sarebbe bene dire devono, essere affrontati tornando a Dewey, così come si torna in una propria casa, solida e sicura, per ri-leggerlo, ripensarlo e, perché no, aggiornarlo.

Bibliografia

Baldacci, M. (2017), "Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi", in M. Fiorucci & G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma: Tre Press, pp. 21-38.

Balzano, V. (2017), *Pedagogia, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali,* Bari: Progedit.

Id. (2018), "Il ritorno del padre in educazione: una nuova sfida tra mutamenti culturali e generazionali", in *Pedagogia e Vita*, n. 3 (online), pp. 73-79.

Id. (2019a), "Nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa. La figura professionale dell'educatore nel welfare di comunità", in *Pedagogia Oggi*, vol. 27, n. 1, pp. 217-230.

Id. (2019b), "John Dewey e la pedagogia democratica del '900. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro", in *MeTis. Mondi educatici. Temi, indagini, suggestioni,* vol. 9, n. 1, pp. 699-701.

Bauman, Z. (2011), *Modernità liquida*, Roma-Bari: Laterza.

Bellatalla, L. (1999), *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa: ETS.

Bellingreri, A. (2014), "La sfida dell'educativo nella società liquida", in G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, Milano: FrancoAngeli, pp. 13-25.

Bertolini, P. (1996), *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*, Torino: il Segnalibro.

Biesta, G.J.J. (2014), *The Beautiful Risk of Education*, Boulder: Paradigm Publishers.

Borghi, L. (1955), *L'ideale educativo di John Dewey*, Firenze: La Nuova Italia.

Borruso, F. (a cura di) (2018), *John Dewey. Scuola e società,* Roma: Edizioni Conoscenza.

Cambi, F. (2000), *Storia della pedagogia,* Roma-Bari: Laterza.

Canfora, L. (1997), *L'educazione del genere umano*, Palermo: Sellerio.

Chionna, A. (2007), *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*, Brescia: La Scuola.
Corbi, E. & Perillo, P. (a cura di) (2014), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione,* Lecce: Pensa Multimedia.
Crouch, C. (2003), *Postdemocrazia*, Roma-Bari: Laterza.
Dardot, P. & Laval, C. (2013), *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, Roma: Derive Approdi.
Dewey, J. (2012), *Democrazia e educazione*, Firenze: Sansoni.
Elia, G. (2014), "La scuola e la formazione del cittadino: percorsi di cittadinanza", in Id. (a cura di), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili,* Bari: Progedit, pp. 5-34.
Flores d'Arcais, G. (1994), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona. Colloquio interuniversitario,* Brescia: La Scuola.
Foucault, M. (2005), *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, Milano: Feltrinelli.
Fukuyama, F. (1992), *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Milano: Rizzoli.
Gadamer, H.G. (1983), *Verità e metodo*, Milano: Bompiani.
Giddens, A. (1999), *La terza via*, Milano: Il Saggiatore.
Hickman, L.A., Neubert, S. & Reich, K. (2009), *John Dewey – Be-tween Pragmatism and Constructivism*, New York: Fordham University Press.
Hobsbawm, E.J. (1997), *Il secolo breve*, Milano: Rcs Libri.
Mann, M. (1987), "Ruling-class strategies and citizenship", in *Sociology*, n. 21, pp. 339-354.
Mariani, A. (2017), "Democrazia e educazione: un'opera ancora viva e attuale. Osservazioni", in M. Fiorucci & G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma: Tre Press, pp. 143-146.
Marshall, T.H. (1964), *Class, Citizenship and Social Development*, New York: Doubleday.
Nussbaum, M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: Il Mulino.
Oliviero, S. (2019), "Πάθει μάθος o per una teoria non costruttivista dell'apprendimento. 'Passibilità', esperienza ed educazione", in *MeTis. Mondi educatici. Temi, indagini, suggestioni,* vol. 9, n. 1, pp. 489-515.
Pazzaglia, L. (2003), "Immagine, prescritto, vissuto: I cattolici e l'educazione degli italiani", in F. De Giorgi & Id. (a cura di), *La chiesa e l'Italia*, Milano: Vita & Pensiero, pp. 61-98.
Pezzano, T. (2013), "La scuola laboratorio di John Dewey: la 'sperimentazione' dell'individuo per la democrazia", in *Nuova secondaria ricerca*, n. 2, pp. 75-80.
Rorty, R. (1999), *Una sinistra per il prossimo secolo*, Milano: Garzanti.
Salvadori, M.L. (2011), *Democrazie senza democrazia*, Roma-Bari: Laterza.
Spadafora, G. (2003), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Roma: Anicia.
Visalberghi, A. (1951), *John Dewey*, Firenze: La Nuova Italia.
Westbrook, R.B. (2011), *John Dewey e la democrazia americana*, Roma: Armando.

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