

MARIA ROSARIA STROLLO
(a cura di)

Promuovere la
“democrazia cognitiva”
Scritti in memoria di Bruno Schettini

Fres
Collana fondata da Bruno Schettini
Direttore scientifico Maria Rosaria Strollo

Comitato scientifico

Anna Maria Piussi (Università degli Studi di Verona)
Elisa Frauenfelder (Università Suor Orsola Benincasa)
Enricomaria Corbi (Università Suor Orsola Benincasa)
Franca Pinto Minerva (Università di Foggia)
Franco Frabboni (Università di Bologna)
Giovanni Semeraro (Universidade Federal Fluminense)
Laura Formenti (Università di Milano Bicocca)
Maura Striano (Università degli Studi di Napoli Federico II)
Paolo Vittoria (Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ))
Peter Mayo (University of Malta)
Vincenzo Sarracino (Università Suor Orsola Benincasa)
Francesco Susi (Università di Roma Tre)

Metodi e criteri di valutazione. La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (peer review). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia indicata.

© 2014 by Luciano Editore
Via P. Francesco Denza, 7 - 80138
Piazza S. Maria la Nova, 44 - 80134
Napoli
<http://www.lucianoeditore.net>
e-mail: info@lucianoeditore.net

ISBN 978-88-6026-048-5

Indice

Introduzione	p.	5
<i>Per una scuola colta e democratica. In ricordo di Bruno Schettini,</i> di FRANCO FRABBONI	»	9
<i>Le sfide dell'educazione degli adulti nell'Italia repubblicana.</i> <i>Nel ricordo di Bruno Schettini,</i> di PAOLO OREFICE	»	29
<i>I diritti all'istruzione e alla cultura,</i> di FRANCESCO SUSI	»	41
<i>Farsi Nuovo Inizio,</i> di ANNA MARIA PIUSI	»	51
<i>Dall'educazione degli adulti alla formazione integrata,</i> di ENRICOMARIA CORBI	»	69
<i>Pratiche educative per lo sviluppo umano</i> <i>e sociale negli scenari della globalizzazione,</i> di MAURA STRIANO	»	77
<i>Sull'inseparabilità e reciprocità dialettica</i> <i>di politica e educazione,</i> di GIOVANNI SEMERARO	»	87
<i>La triade uomo-formazione-politica,</i> di ELSA M. BRUNI	»	97
<i>Revisiting 'Lifelong Learning'</i> <i>10 years after the Memorandum,</i> di PETER MAYO	»	115

<i>Le politiche dell'alta formazione per lo sviluppo educativo locale,</i> di MARIA LUISA IAVARONE	» 127
<i>La crisi del progetto illuministico. Il nesso educazione-democrazia,</i> di VASCO D'AGNESE	» 137
<i>Il valore dell'esempio tra pedagogia e politica: una riflessione sulla figura dell'educatore,</i> di ANTONIA CUNTI	» 143
<i>Resistere alla mercantilizzazione dell'educazione:</i> <i>teoria e prassi,</i> di PAOLO VITTORIA	» 155
<i>Società multiculturale e mediazione interculturale,</i> di MASSIMILIANO FIORUCCI	» 163
<i>L'intervento educativo con le coppie e le famiglie,</i> di FRANCESCA MARONE	» 183
<i>Raccontarsi: un paradigma della complessità e della con-posizione per l'apprendimento adulto,</i> di LAURA FORMENTI	» 201
<i>L'autobiografia come strumento auto-formativo ed emancipativo,</i> di MARIA ROSARIA STROLLO	» 213
<i>Educare alla cittadinanza digitale. Una sfida per la democrazia,</i> di FERNANDO SARRACINO	» 235
<i>Nuove politiche nell'insegnamento a scuola: utilizzare i giochi nei processi di apprendimento. Una prima classificazione, . . .</i> di ORAZIO MIGLINO e ANGELO REGA	» 249
Bibliografia	» 267
Web-grafica	» 295

La triade *uomo-formazione-politica*

ELSA M. BRUNI

La tensione a fare dell'educazione e della pedagogia reali dispositivi di cittadinanza attiva rappresenta una costante degli studi di Bruno Schettini (Strollo, 2006, pp. 63-71; Schettini & Toriello, 2008). Partendo dall'attenzione all'ambiente inteso in senso generale come spazio fisico e mentale della realizzazione del processo di formazione della persona lungo l'arco della sua esistenza e in senso più particolare come luogo di relazioni dialettiche fra tutte le parti del sistema.

Ambiente fisico e ambiente antropico sono gli ineludibili termini della riflessione pedagogica, così come il rapporto uomo-ambiente è un'idea centrale della pedagogia e del fenomeno educativo. E non potrebbe essere diversamente: la pedagogia, in quanto scienza che ha per oggetto il processo di formazione dell'uomo, non può non occuparsi del contesto e dei contesti nei quali tale processo ha luogo e si sviluppa. Inoltre, ogni riflessione e ogni costruzione del concetto di educazione implicano sempre una riflessione e una costruzione di una idea di educazione storicamente perseguibile. Il che si traduce nella consapevolezza che, da qualsiasi prospettiva si voglia analizzare la questione, il processo di educazione e di formazione umana non può non tener conto e dell'ambiente in cui si intende perseguirlo e dei soggetti che di quell'ambiente fanno parte, così che si può affermare che concetti come ambiente, natura, territorio, ecologia appartengono al linguaggio e alla pratica dell'educazione come ineludibili temi di riflessione pedagogica e didattica.

L'ambiente, nel suo significato più ampio di «tutto ciò che connota la dimensione spazio-temporale dell'esperienza umana» (Bruni, 2012b, p. 61; Dewey, 1958; Clause, 1982; Febvre, 1980; Telmon, 1983; Bardulla, 1998; Marescotti, 2000), si impone come “problema” educativo e didattico in virtù del suo essere la dimensione in cui si gioca la connessione uomo-cultura-natura da cui «dipende il futuro delle nuove generazioni e la promozione di uno sviluppo cosiddetto “sostenibile”» (Schettini, 1999b, p. 13). Si impone in prima istanza come terreno tutto pedagogico in cui tradurre in realtà «l'emancipazione dell'uomo da ogni forma di asservimento, da

quello culturale a quello politico, da quello economico a quello nei luoghi di lavoro, per la conquista di una democrazia reale della conoscenza e dell'esercizio del potere» (Schettini, 2012b, p. 112). Va da sé che si tratta di una sfida, per dirla con le parole di Piero Bartolini, che a sua volta richiama una responsabilità sì pedagogica ma ancor più e prima politica, il che equivale ai tratti di una responsabilità che necessariamente è della pedagogia (e dell'educazione) e della politica nella prospettiva di garantire uguaglianza delle opportunità di fronte alla formazione.

La formazione come processo complesso di educazione e istruzione si configura, in particolare con l'avvento della scolarizzazione di massa, come requisito necessario e come bene ambito, ma conosce proprio negli anni del risveglio democratico una nuova stagione di rischi e di disattese promesse, di delusioni rispetto alle possibilità di mobilità sociale *via* educazione, di progressiva scollatura rispetto al mondo sociale e politico (Sarracino, 2012, pp. 151-168). È mancato un impegno bidirezionale, praticato da chi si occupava di educare le giovani generazioni e da chi si occupava della cosa pubblica, alla realizzazione di una vera educazione politica. A partire da questi anni, che avrebbero dovuto essere di rilancio positivo dei due mondi, quello dell'educazione e quello della politica, si sostanzia un allontanamento che si farà sempre più scissione, specchio di una crisi interna alle due sfere: crisi dell'educazione da una parte e crisi della politica dall'altra.

Cosa dovrebbe fare oggi la politica? Cosa dovrebbe fare oggi la pedagogia (e l'educazione)? In breve: la prima, politica, tornare a far coincidere l'interesse del (e per il) singolo e l'interesse della (e per la) comunità. Assicurare una progettualità di ampio e lungo respiro, tornando a «coniugare le due prospettive fondamentali per l'esistenza dell'uomo, individuo e comunità che sia, che sono la *libertà* e la *giustizia*» (Bertolini, 2003, p. 14). La seconda, pedagogia, rendere viva quella valenza profetica, che naturalmente le appartiene, per prefigurare possibilità esistenziali e realizzative future diverse da quelle date o comunque già sperimentate, anche in termini di speranza per le nuove generazioni di superamento e di miglioramento dell'esistente (Cambi, 2000a, p. 133). Educando il «pensare» ed educando l'«agire» ad essere critici e autonomi, aperti all'altro, sociali, responsabili, concreti, «politicamente» sensati (Bertolini, 2003, pp.151-163).

Di qui si sostanziano tre percorsi di approfondimento: il processo di formazione umana, il rapporto che tale processo innesca con la dimensione politica, la caratterizzazione della relazione educazione-politica nella storia.

1. Il processo di formazione umana tra logos e pathos

In ogni tempo storico le generazioni si sono interrogate sulla formazione dell'uomo. È stata una costante riflettere sull'uomo e sul bisogno di ogni essere umano di alimentare sin dalla nascita e per tutta la sua esistenza la crescita, la maturazione e la sua dimensione propriamente umana. È stata una costante così indiscussa che a ragione si può individuare nell'educazione e nella formazione le caratterizzazioni più proprie della elaborazione pedagogica occidentale. In particolare è la categoria della formazione a ricoprire in Occidente la centralità sia perché principio più complesso e più alto elaborato dalla riflessione pedagogica sia perché principio più costante e più discusso, più storicamente presente, nella nostra tradizione (Cambi, 2000a, p. 133).

All'*educere* come cura, come trasmissione culturale, come inserimento sociale, come istruzione, si associa il *formare-formarsi* come acquisizione di un forma, di un volto, da parte del soggetto. Il *formare*, la formazione, riposiziona il *focus* sul soggetto che deve compiere la propria costruzione, partendo da un io che si deve fare sé. Come? Costruendosi un mondo, dandosi un senso in quel mondo, assumendo una "forma" che sia propriamente sua, riconosciuta e riconoscibile e che sia parallelamente specchio e sintesi di un comune genere umano (biologicamente e culturalmente). In altri termini il soggetto-individuo è impegnato in un percorso di autenticazione, di costruzione e ri-costruzione *life long*, di antropizzazione, è inserito in una storia di mutamenti e cambiamenti continui durante la quale assume forme umane sempre diverse, rimanendo sempre la stessa persona ma con caratteristiche diverse nel tempo.

Il farsi-persona è un processo di costruttività orientato da una tensione formativa che «è un modello e un "congegno" al tempo stesso, che è idea e traguardo insieme» (Cambi, 2007, p. 44). È un processo che riguarda l'individuo nella sua soggettività ma anche l'individuo in quanto parte della specie umana. Nella sua complessità, è un processo "di ampio respiro" che interessa la pluridimensionalità del soggetto-individuo-persona, da quella biologico-naturale propria di ogni essere vivente a quella personale afferente alla sfera psichica dell'uomo e al modo (ai modi) in cui costruisce, legge, interpreta, rilegge la sua storia personale; dalla dimensione sociale legata alla vita comunicativa e di relazione che ciascuno stabilisce consapevolmente e inconsapevolmente con l'alterità a quella antropologico-culturale dipendente dal contesto ambientale in cui si svolge l'esistenza (e l'avventura formativa) di ciascuno (Orefice, 2001; 2003).

Questa esperienza umana ineluttabile, che è la formazione, è divenuta la categoria trasversale della tradizione pedagogica occidentale che, tuttavia, dalla classicità greca e latina, passando per l'età medievale, via via fino

all'Umanesimo e al Rinascimento, per arrivare all'età moderna e al suo rilancio in Germania, ha dato luogo a riprese e variazioni dell'originaria e costante nozione di *paideia*. L'idea di formazione (*paideia*) ha conosciuto cioè una serie di articolazioni a seconda dei tempi storici e delle voci dei pensatori che si sono alternate. Non solo: l'interesse della filosofia e della pedagogia ha contribuito all'approfondimento degli strumenti teorici di analisi della categoria-chiave, ad una loro sofisticazione che ha avviato all'inizio del secolo scorso, anche alla luce delle rivoluzioni e dei travagli scientifici e culturali del '900, una ridefinizione della categoria medesima, dello statuto proprio del soggetto-in-formazione, nonché della prospettiva di indagine scientifica (di una scienza a sua volta chiamata a ridisegnare identità e logica interna).

È chiaro che il punto di partenza e il parallelo illustre, indiscutibile richiamo nel bene e nel male, resta il lavoro della pedagogia antica. È chiaro perché è qui, nel pensiero della civiltà classica, che la *paideia* segna il punto più alto dello spirito della comunità che, sulla base di modelli e di forme ideali, plasma i singoli individui sociali.

Tra riprese, variazioni, opposizioni e rilanci l'articolazione teorica e operativa della *paideia* greca resta la genesi della pedagogia occidentale, la trama originaria che segna principi, valori, modelli ricorrenti attraverso le epoche della nostra storia: «La storia della formazione dell'uomo, considerata nei passaggi che vanno dalle sue origini ancestrali e arcaiche, poi antiche e infine classiche, si stringe in cerchi concentrici sulla Grecia, quindi, converge su Atene. Qui avviene quel particolare processo di sviluppo che è stato definito "classicità". La civiltà greca è la prima, tra quelle dell'antichità, a maturare un'idea compiuta della formazione dell'uomo» (Gennari, 2013, p. 149).

Innanzitutto è qui che si afferma incontrastata la reciprocità necessaria soggetto-cultura: l'uomo è tale in rapporto alla sua cultura e la cultura è, e vuole essere, cultura di soggetti, vale a dire agita, rivissuta, *formata* dai soggetti. Si pensi al teatro, si pensi alle istituzioni politiche, si pensi alle biblioteche e alle scuole: erano tutti luoghi e momenti in cui il soggetto e la cultura si percepiscono in simbiosi. L'educazione è sempre una educazione sociale, tesa alla riproduzione sociale, affidata alla parola del poeta e, poi, del filosofo che definiva un vero e proprio modello paideutico. Quello deducibile dai poemi omerici, dall'*epos* esiodeo, dalla successiva poesia orale, dai frammenti dei lirici greci, presuppone una chiara stratificazione sociale da cui si strutturano percorsi formativi distinti in base a una gerarchia sociale. Il pubblico in ogni caso era l'intera collettività che veniva istruita dalla parola dei poeti e poi dei filosofi, ma pur sempre dalla parola organizzata intorno a un patrimonio di temi, di norme etiche e religiose proprie di quella comunità.

La parola ricalcava la vita sociale e politica della collettività e svolgeva una indiscussa funzione formativa di riproduzione sociale e di trasmissione del patrimonio genetico, valoriale e storico. Si viene a fissare nell'età classica la corrispondenza fra educazione e ordine sociale, che costituirà un filo rosso della storia dell'Occidente fino alla modernità-contemporaneità.

La pedagogia antica formalizza un altro aspetto importante, legato e interdipendente al primo: l'idea e la fondazione razionale dell'uomo, che con varianti più o meno simili regge quanto a identità fino alle ideologie dell'Otto-Novecento. Il soggetto a cui guarda la tradizione greca è un io-coscienza, è un io innanzitutto *logos*, cioè mente, ragione e, in quanto tale, è ordine-teoria-controllo-dominio-autonomia. Questo soggetto, appartenente alla grande tradizione occidentale, si realizza grazie e solo grazie alla sua ragione che è mezzo di realizzazione individuale e strumento di dominio di quanto non appare riconducibile all'ordine. Il soggetto-tutto-coscienza e tutto-mente viene guidato nella realizzazione del proprio progetto esistenziale (lineare e meccanicistico) dalla ragione che riporta ad un ordine razionale (*logos*) ciò che non è razionale, ciò che è dis-ordine e ciò che potenzialmente produce dis-ordine (*pathos*), ossia le passioni ¹.

È a questo modello di uomo che guarda la *paideia* greca, ad un ideale maschile di perfezione fisica e morale a cui si riconosce la capacità di assumere nei confronti della propria esistenza un atteggiamento attivo e al tempo stesso orientato. Un ideale umano che resterà tale nella riflessione recente: l'uomo-tipo di Rousseau, il *gentleman* inglese di Locke sono alcuni tra i numerosi esempi. Si tratta di un uomo-tipo intorno al quale si pensa e si realizza un modello di educazione e di formazione. Pertanto, la *paideia* greca non può essere fatta coincidere né con l'educazione propria dell'infanzia né con l'istruzione propria dell'età scolare; è qualcosa di più e di altro, che coincide con il concetto di formazione razionale della persona nella sua interezza e complessità e per l'intero arco della sua vita.

Fine della *paideia* greca, infatti, è la realizzazione di una esistenza autentica, degna di essere vissuta, durante la quale l'uomo esprime tutte le potenzialità della natura umana. Si tratta di una realizzazione dalla quale vengono fatti dipendere due presupposti fondamentali, il possesso del valore (*areté*) da una parte e il riconoscimento sociale di essa (*demu phemis*) da un'altra parte, che sostanziano i connotati di un'educazione mai volta alla realizzazione dell'individuo nel suo isolamento ma con lo sguardo co-

¹ Dal greco *pathos* (verbo *pascho*) deriva il termine italiano *passione* che indica uno stato d'animo agitato, un'emozione. È interessante notare che il greco antico dà come primaria accezione una sfumatura negativa. *Pathos* è danno, calamità, sofferenza. Traducendo in latino si comprende bene che anche i romani sottolineavano questa valenza di *calamitas*, di *morbus*, di *impura libido*, di *mollities*.

stantemente teso al soggetto inserito nella *polis*. E il soggetto era così legato alla sua *polis*, da improntare tutti i suoi comportamenti e tutti i suoi pensieri e scelte al primario bene, coincidente con il bene della società. Esteriormente e interiormente era assoluta la fedeltà del greco al suo *kosmos* (Bruni, 2012a, pp. 23-27).

La stessa virtù, riconosciuta quale sigillo di una vita degna e quale sintesi di un ideale umano e di una formazione umana che nasce dall'uomo come idea, ha pur sempre una finalità che va oltre l'individuo per sconfinare nella comunità come bene non solo ed esclusivamente dell'uomo che di quella virtù è dotato, ma anche e soprattutto della *polis* che infine è il metro per valutare il valore dei suoi cittadini e gli esiti-effetti dell'educazione. Si deduce che la formazione dell'uomo è intellettuale, è morale ed è allo stesso tempo civica (Impara, 2002, pp. 16-31).

Tuttavia è propria, e unicamente propria, dell'individuo la facoltà di scegliere che uomo voglia diventare. Platone con il mito della "biga alata" tratteggia i contorni e la sostanza del modello umano razionale sul quale è stato concepito e realizzato il modello di una *paideia* regolata dalla grammatica logica e dal *theorein*. Nel *Fedro* racconta la storia dell'esistenza dell'anima e della sua incarnazione: con la metafora della biga trainata da cavalli alati Platone raffigura l'anima (l'uomo) che è composta da tre elementi, un auriga e due cavalli. L'auriga rappresenta l'elemento razionale, i cavalli simboleggiano gli elementi irrazionali. Quanto ai due cavalli, Platone specifica che uno è di colore bianco ed è un destriero da corsa, slanciato, ubbidiente e competitivo, l'altro è di colore nero, tozzo e soprattutto recalcitrante. L'auriga ha il compito di dominarli e lo fa grazie prevalentemente alle sue abilità e servendosi della collaborazione del cavallo bianco. Nel mito l'auriga rappresenta la ragione, i cavalli rappresentano le passioni, quelle più infime e legate al corpo (il cavallo nero) e quelle spirituali, più elevate (il cavallo bianco). Solo alla parte razionale spetta il governo dell'anima. E, se è pur vero che senza i cavalli la biga non cammina, solo all'auriga, cioè alla ragione, spetta la funzione di guida. Vi è una gerarchia in cui solo la mente, in quanto ragione e in quanto dotata di sapere, è capace di guidare l'uomo al raggiungimento del modello perfetto di armonia, in cui le passioni, cioè le parti irrazionali, risultano dominate.

Il dualismo ragione-passioni ha in Platone la prima sistemazione teorica, si radicherà nella riflessione occidentale e resterà una costante del modello di soggetto che solo nella cultura attuale si decostruirà caratterizzandosi grazie alla costruzione di una identità nuova e più problematica perché più provvisoria, più precaria, più frammentata, meno ideale, meno perfetta, meno razionale. Il soggetto resta sempre al centro ma non più come un io compiuto, ideale, dato, *cogito*, bensì come un io in

movimento, in discussione, in tensione, storicizzato, inquieto, impegnato nel rileggersi, un io che, decostruendosi per ricomprendersi, scopre accanto alla *ratio* le dimensioni altre del suo essere, e di esse scopre tutto il peso, le potenzialità e la potenza che ricoprono nella sua avventura esistenziale. Nel nuovo profilo anche la ragione, *cogito-ratio*, subisce un decentramento rispetto alla sua originale sede, la coscienza.

Questa rivoluzione nella pedagogia legata alla scoperta del “soggetto affettivo” rinnova in modo sostanziale il modello della formazione, oltre ai metodi e ai fini della formazione stessa (Contini, 1992; Contini, Fabbri e Manuzzi, 2006).

Quel modello di *paideia*, che nel suo postulato razionale e deterministico prende forma con i sofisti e con i grandi sistemi filosofici di V secolo a.C., segue un tracciato piuttosto lineare attraverso la cristianità, il Medioevo fino all'epoca moderna con il razionalismo cartesiano fino a Kant e fino all'idealismo per giungere ad acquisire una nuova centralità nella categoria della *Bildung* sapientemente costruita dalla cultura tedesca tra Settecento e Ottocento (Sulla categoria della *Bildung* si rimanda in particolare all'acuto approfondimento in Gennari, 1995). La condizione del soggetto nella tarda-modernità o nella post-modernità mette a nudo il problema del suo essere e insieme dichiara una crisi irreversibile dei paradigmi che hanno sorretto la struttura dell'indagine pedagogica sui temi (e sui metodi) relativi all'uomo e alla sua formazione. La trasformazione dell'immagine del soggetto operata da versanti scientifici diversi e plurali ha dato l'impulso a un'operazione non di distruzione del modello classico ma di de-costruzione e di successivo rilancio delle coordinate che innervano il dispositivo della formazione. La pedagogia, in quanto scienza della formazione dell'uomo, si è disposta su un fronte decostruzionista, attuando uno spostamento di prospettiva sia teorico che prassico nell'interrogarsi sui temi/problemi individuali e sociali dell'educare, del formare, dell'istruire (Mariani, 2008). D'altra parte l'operazione è stata inevitabile, tenuto conto del panorama culturale dal quale è emersa: il declino delle categorie scientifiche e culturali moderne da una parte e l'avvento nella riflessione contemporanea di letture alternative circa i processi di formazione e di realizzazione umana.

Nell'ambito della formazione, in particolare, si assiste direttamente e indirettamente a una messa a punto e a una reinterpretazione degli espliciti e degli impliciti propri del discorso sul pedagogico. E ciò si verifica soprattutto grazie alla psicoanalisi che consegna l'immagine di una soggettività che fonda le radici della sua struttura non più nella ragione (*logos*) ma nella dimensione ir-razionale (*pathos*).

2. Alle origini del paradigma: la «parola» a fondamento della formazione umana e della formazione politica

Nella culla dell'antichità classica vi è un terzo aspetto che si afferma e che diventerà una costante anche nelle età posteriori: l'esperienza educativa è stata pensata e realizzata in relazione all'esperienza politica. La corrispondenza era ritenuta naturale, tanto che naturale era l'interesse dell'uomo politico per l'educazione dei cittadini, naturale era l'interesse di chi si occupava dell'educazione dei giovani per la politica e per le modalità con cui essa organizzava la vita pubblica. La stessa educazione si caratterizzava a tutti gli effetti come educazione politica, nel senso che fine ultimo era la formazione di "quel" tipo umano consono a "quel" particolare tipo di comunità/società. Così è stato ad Atene, in generale nel mondo greco, così è stato a Roma là dove la *res publica* ha rappresentato il *leit-motiv* e il fondamento della politica, della morale, dell'educazione. La specularità educazione-politica e politica-educazione è l'aspetto portante della società greca e di quella romana, una specularità ravvisabile nella stretta corrispondenza fra l'arte della parola, l'attività oratoria, e le vicende politiche: ad Atene con la figura del filosofo e del politico, che con l'esercizio del linguaggio e della mente (*logos*) incarnavano il modello dell'uomo perfettamente e compiutamente realizzato, colto e immagine dei valori e della forma politica propria di quella società (va, tuttavia, specificato che la parola è stata nell'antichità e per secoli appannaggio del mondo maschile. Alle donne veniva negata ogni possibilità di usare la parola in pubblico. Ad una donna il tacere non solo confermava una virtù, ma si qualificava come dovere. Il caso della divinità romana Tacita Muta ne è un fantastico esempio. Cfr. Cantarella, 1998).

E il politico e l'educatore usavano infatti lo stesso strumento, la parola: la capacità del persuadere e del parlare con efficacia si faceva strumento di potere e attirava, sin dalla Grecia omerica, l'interesse di chi governava. Si pensi solo alla fioritura degli oratori politici nell'Atene democratica (Pisistrato, Milziade, Temistocle, Pericle); si ricordi la mania dei processi in cui da padrona si ergeva l'abilità del singolo il quale, non potendo ricorrere ad un avvocato secondo quanto imposto dal diritto greco, doveva sostenere personalmente in tribunale una causa; si ricordi l'importanza dei maestri di eloquenza in Sicilia come in Grecia, tra i più noti Demostene, Lisia e Isocrate. Si pensi inoltre, per arrivare a tempi più recenti, ai totalitarismi del Novecento che, imponendosi come regimi di massa, si sono affidati alla parola come strumento universalizzante. Il fascismo in particolare è stato a tutti gli effetti il regno della parola, di una parola verace e soprattutto costruita consapevolmente affinché non potesse in alcun modo essere smen-

tita. Le parole erano “pietre”, pronunciate sotto forma di proclami e asserzioni con la consapevolezza delle azioni conseguenti, atte alla strategia del consenso, all’auto-glorificazione, necessarie ideologicamente e strumentalmente (di particolare interesse sono gli studi sul linguaggio compositivo, anche in architettura, del fascismo. L’intento di fondazione dell’ideologia fascista si nutre, accanto al ricorso alla parola pronunciata, del linguaggio compositivo. Il regime mobilitò, infatti, numerosi architetti e la scelta del linguaggio e dello stile compositivo alterò l’opzione classicista a quella razionalista. Si rimanda per approfondire questo tema a Gentile, 2007).

La parola è stata l’essenza, dunque, dei totalitarismi.

Tornando alle origini, con i Sofisti la parola, mezzo di persuasione, mezzo di potere, mezzo di affermazione nella vita politica della comunità, diventa a pieno titolo strumento formativo, vale a dire il consapevole e prezioso strumento attraverso il quale volgere l’uomo alla virtù. E la virtù, l’*areté*, doveva essere provata nella gestione della città.

Si sposta l’asse del problema educativo e si introduce la necessità di riflettere, teoricamente, sulle modalità di formare l’uomo, e di formarlo alla virtù, requisito necessario del modello umano che ora a maggior ragione si impone nella vita sociale e politica e che di conseguenza caratterizza il modello paideutico. La sofistica è importante per comprendere come, di fronte all’affacciarsi di nuove idee che rimettono in discussione le certezze acquisite, non venga meno il connubio fra l’educazione dell’uomo e le strutture sociali e politiche date. Anche l’insegnamento dei sofisti indirizzato ai giovani dei ceti abbienti che potevano pagare le loro lezioni fece breccia e le tesi proposte si diffusero presto nella *polis*. La *paideia* assume in questo tempo nuove valenze: da educazione rivolta ai fanciulli si fa educazione nel suo stadio avanzato, concepita come contenitore di abilità specifiche. È innanzitutto capacità retorica, il risultare vittoriosi nei dibattiti politici grazie al sapersi esprimere.

Se in ogni tempo l’*areté* era stata associata a una specifica tipologia umana, i sofisti stabiliscono, come poi farà Platone, l’associazione della virtù con le qualità intellettuali. Allo stesso modo, fedeli a una tradizione secolare, anche i sofisti studiano ed elaborano le modalità per approdare a un determinato paradigma umano e ideologico attraverso la pratica didattica (per approfondimenti si rimanda a Bruni, 2005b). Il problema dell’educazione si coniuga a quello dell’insegnamento e, fatto di rilievo, a quello di un insegnamento diretto alla comunità indistinta. Infatti, quello che era un sigillo di nascita diventa attività che, grazie all’esercizio e alla pratica, può essere di tutti: la virtù di nascita muta in considerazione della sua possibile acquisizione e ciò accade con la democratizzazione sociale e politica propria di Atene che determina il cedimento dell’apparato elitario che

aveva riservato nella gerarchia di classe l'intervento educativo a chi era per appartenenza destinato a dirigere il governo della città.

Parallelamente al cambiamento socio-politico greco, ha inizio una fase di riflessione e di analisi della questione educativa e, pur mantenendo in nuce un certo elitarismo insito nella finalità della sua opera, ossia di consentire all'educando di distinguersi al di sopra degli altri, prende corpo l'idea della possibile acquisizione della virtù grazie all'esercizio e, dunque, grazie all'insegnamento. La prospettiva democratica, che inizia realmente a respirarsi in diverse aree della Grecia e di cui particolareggiate sono le vicende ateniesi, non cancella però l'origine aristocratica dell'atto educativo. L'educazione resta ancora una prerogativa di una ristretta cerchia di nobili. Si assiste, d'altra parte, a un profondo cambiamento della realtà politica e sociale, tale che il governo della *polis* diviene un campo aperto a chi risulta capace di gestirlo al di là della propria condizione di nascita e di appartenenza.

Ed è in questo scenario che, accanto alla sdegnosa reazione di taluni, soprattutto poeti, legati alla tradizione aristocratica, si affermano le prime forme concrete di una pratica educativa collettiva, si inaugurano le prime istituzioni educative, viene praticato un insegnamento che per tappe si propone il compito di formare i fanciulli dotandoli di conoscenze complete. Saranno proprio i governanti delle città a prendersi in carico questo compito. Se si guarda ad Atene, è chiara l'esistenza reale di una congiuntura fra politica ed educazione. Atene nel programma "politico" di Pericle diventa un polo culturale, artistico, economico, politico di forte attrazione. Il poeta era incaricato dallo Stato che lo riconosceva a pieno titolo come educatore morale di tutta la città; la tragedia e la commedia di V secolo sono manifestazioni pubbliche che possono spiegarsi solo se concepite in seno alla comunità. Nel piano dei governanti si trattava di rivalutazione culturale e paideutica, più che politica. Se si analizzano i testi portati sulla scena, le tragedie e le commedie in special modo, appare evidente che in essi si esprimono posizioni sui costumi e sulla politica interna ed estera di Atene. Aristofane ne è l'interprete straordinario: basti ricordare, fra tutte, le *Nuvole* con l'agone del Discorso giusto e del Discorso ingiusto, il primo difensore dell'educazione antica e il secondo della nuova.

La parola dapprima "parlata" e più avanti quella scritta hanno rappresentato gli insostituibili strumenti per divulgare motivi e temi dalla forte connotazione educativa. E con esse, con la parola poetica e con la parola filosofica e in età ellenistica con la pagina scritta, vengono trattate le questioni relative alle modalità di organizzare gli interventi educativi. L'intenzionalità motiva il processo di trasmissione del patrimonio valoriale, di conoscenze e di memoria storica, in un contesto e in una prospettiva in cui i fini pedagogici non possono essere scissi dai nobili ideali etici della *polis*.

Pur nella costanza della finalità civica ricoperta dalla *paideia* sin da tempi più arcaici, è nel periodo classico che essa, grazie alle elaborazioni filosofiche, ha potuto assumere i tratti di una questione sentita e avvertita come primaria per il bene e per la crescita individuali, sociali e politici. È Platone a ricoprire un posto d'onore nel processo di maturazione della questione educativa e politica nello stesso tempo; è proprio il Platone filosofo ad approfondire la dimensione morale dell'evento educativo e a fissare il fine della formazione dei giovani nella *sophia*. Su questo ideale tutto interiore, egli plasma la sua riflessione teorica da cui scaturisce l'impostazione della pratica educativa applicata nel metodo con cui organizza l'Accademia. La valenza intellettuale, la supremazia della scienza (*episteme*) e della verità (*aletheia*) sono le condizioni imprescindibili del sistema formativo.

L'istanza pedagogica si afferma come la chiave che può dotare la *polis* di una identità riconoscibile e riconosciuta e che può, grazie alla sua potenzialità formativa, assicurargli la stabilità nel tempo. Si rafforza l'unione tra l'ambito della politica e l'ambito dell'educazione dei giovani, sempre più si rafforza la coscienza collettiva della *polis* che si erge a luogo di condivisione di destini comuni. Quell'insieme sociale e culturale, che è la *polis*, è tale in virtù di un comune denominatore, in quanto è in esso che la pluralità e la molteplicità delle componenti e delle idee trovano pari spazio e pari opportunità. Politico e pedagogico procedono di pari passo, l'uno ha necessariamente bisogno dell'altro per sorreggere la struttura sociale (Pancera, 2006, pp. 213-217).

E se nella riflessione platonica resta difficile distinguere i principi teorici e utopistici della reale pratica paideutica svolta nell'Accademia, con Isocrate l'ideale educativo si carica di caratterizzazioni utilitaristiche e pratiche. Al teorico *logos* platonico si oppone il *logos* razionale e concreto di Isocrate; ad un modello trascendente si sostituisce un ideale paideutico vivo e da vivere ancor più nella realtà politica. Il metodo didattico praticato da Isocrate all'interno della scuola fondata nel 390 a.C. era finalizzato a preparare il giovane alla vita concreta ed era ispirato alla concezione che tributava alla parola e alla capacità di esprimersi un valore assoluto. Nel momento del tramonto della *polis*, riflesso di una profonda crisi morale, l'esigenza della società greca fu quella di formare i giovani ad agire rettamente e nei precetti di Isocrate ciò era presupposto di chi sapeva fare uso giusto e buono del *logos*. Attraverso il *cursus* scolastico (di quattro anni) venivano preparati quelli che poi sarebbero diventati politici, anche storici e letterati, cioè tutti quelli che grazie all'apprendimento dell'arte oratoria sapessero fare buon uso della parola. *Logos* ora si carica di virtù etiche, incarnando ancora una volta gli ideali politici del tempo (il IV secolo).

Due punti restano fermi, facendosi assi portanti: la specularità politico-

pedagogico e la funzione formativa del *logos* (del *theorein* radicato come fondamento nella riflessione filosofico-educativa e principio regolatore della condotta umana e dunque del processo di formazione umana). Questi due cardini alimenteranno la cultura e, tra rilanci e diversificazioni, forgeranno l'elaborazione pedagogica occidentale.

3. La crisi della relazione: educazione e politica nei tempi degli ismi

Dall'educare come conformare, dall'idea di educare come inculturare uomini funzionali all'ordine socio-culturale e politico, dall'educazione come riproduzione dell'ordine costituito socialmente, via via l'educazione, maturata in formazione che ne è il completamento, si fa processo dinamico riferito ad un uomo impegnato personalmente in un cammino di divenire sociale e di prender forma individuale. Quel soggetto-tipo immagine di una società-tipo perde consistenza e si trova al centro di un dissidio che innanzitutto lo aliena dalla società. L'uomo non si riconosce più, come nella più alta tradizione culturale, "parte" e immagine riflessa della collettività sotto il profilo culturale e sociale. Egli è impedito nel compiere la sua formazione umana, ostacolato nella sua realizzazione come persona. La crisi dell'uomo dello Stato moderno, ancora fotografato nelle vesti classiche e cartesiane dell'uomo-tutto-coscienza e tutto-ragione, trova rimedio attraverso una nuova formazione. Dall'ordine come parametro di riferimento assoluto, a cui corrispondere secondo una sequenza lineare e aprioristicamente data, si passa al dis-ordine come *status* in cui l'uomo, e lui soltanto, deve costruirsi un volto, un carattere, una identità che gli appartenga, che sia sua propria, in cui riconoscersi ed essere riconosciuto, progettando le forme del suo esistere, del suo essere-nel-mondo e del suo essere-con-il-mondo, in cui deve riposizionarsi continuamente rispetto alla cultura e alla politica, in cui in ultima analisi deve riappropriarsi del rapporto con il mondo concreto e reale.

È l'uomo-io e non lo Stato (nel senso di agente esterno) il protagonista della costruzione di sé: viene meno il paradigma-*exemplum* da seguire, identificabile in un determinato modello di società e in un determinato modello di educazione. Lo Stato moderno ingabbiava l'uomo all'interno di uno schema precostituito, cioè che esisteva *ex ante*, immutato e immutabile: certo, l'uomo manteneva il suo statuto forte in quanto orientato nel seguire un itinerario di formazione che per lui era stato pensato razionalmente *a priori*, indipendentemente da lui. Non si trattava del "suo" itinerario, cioè di un itinerario concepito da lui, per lui e per lui soltanto, ma di un itinerario ideale, pensato allo stesso modo per un uomo ideale (Colicchi 1993; 2000).

E ciò in alcuni momenti della storia si è tradotto in una particolare modalità di “controllo” politico dell’educazione per finalità proprie della politica e di una politica sganciata dai suoi cittadini. L’educazione in altri termini era subordinata alla politica e all’ideologica politica, assumendo il compito di diffondere i valori e le logiche di uno specifico modello di società (Bertolini, 2003, pp.1-17).

Il Fascismo, il Comunismo, il Nazismo, in generale tutti i regimi totalitari, hanno dato prova dell’uso/abuso del mezzo educazione. Si è parlato a proposito del fascismo di una «prepotenza» della politica sulla sfera educativa che ha avuto seguito e conseguenze anche nei decessi successivi alla caduta del regime (Genovesi, in d’Alessandro e Sarracino, 2005, p. 202).

Allo stesso modo è durante la contemporaneità che gli intellettuali concentrano le loro attenzioni al progetto di un’educazione sociale. Tra ‘800 e ‘900 con Hegel, con Marx e con Dewey si rafforza quel paradigma sociopolitico della pedagogia che si era venuto sviluppando nelle stagioni precedenti, in particolare con l’Illuminismo. Mutando la società e in un clima culturale nuovo, le finalità della pedagogia si spostano verso il sociale e il politico: d’altra parte a spiegare il cambiamento di orizzonti della teorizzazione in pedagogia interveniva la necessità di elaborare un modello formativo cui corrispondesse un uomo attivamente partecipe e coinvolto nella vita sociale e politica. Se la trasmissione dei saperi e dei comportamenti propri di una realtà socioculturale era veicolata dalla pedagogia, appare logico che la pedagogia di questa tarda modernità assumesse lo spessore di pedagogia politica. Questo tema ha impegnato numerosi intellettuali.

Per Durkheim, ad esempio, pedagogia e politica sono legate da un rapporto indissolubile. Un legame peraltro largamente riconosciuto nella misura in cui la relazione educazione e società assicura la costruzione dell’essere sociale, ossia rende possibile l’integrazione dell’uomo nel contesto sociale di appartenenza. Questo rapporto generale nel tempo si configura in maniera diversa, evidenziando tanto il rilievo delle trasformazioni sociali e culturali quanto l’incidenza dei modelli educativi e delle pratiche formative. Nel paradigma funzionalista di Durkheim il rapporto educazione-società è centrato essenzialmente sulla società come complesso di parti in cui ciascuna ha la sua individualità ma è anche legata a tutte le altre. L’educazione svolge il ruolo fondamentale di fare in modo che il singolo si senta e si riconosca come parte di un organismo sociale: l’educazione è concepita come «azione esercitata sugli individui al fine di renderli conformi, adatti alla società in cui devono vivere, in grado cioè di realizzare pienamente una corrispondenza con le aspettative sociali e i valori condivisi» (Besozzi, 2006, p. 26). L’educazione forma l’essere sociale, vale a dire l’individuo integrato nella coscienza collettiva (Sirignano, 2007).

Ben diversa la visione costruttivista che vede nella interazione la chiave di interpretazione del rapporto individuo-società e sottolinea il carattere attivamente costruttivo dell'uomo nel gioco relazionale con la società. Questo paradigma apre le porte a una rilettura del soggetto e della sua formazione, come del suo stare nel mondo ed essere anche altro rispetto alla sua collocazione sociale. L'uomo della post-modernità è capace di una elaborazione autonoma, è in grado di interpretare e, di fronte alla società (che preme), è libero (e responsabile) di muoversi verso di essa oppure di distanziarsene. Di conseguenza, è sulla base di tale rilettura che nel Novecento prende vigore una nuova caratterizzazione politico-culturale ed emancipativa del processo educativo; le istanze sociali e politiche dell'educazione e della formazione si riversano in modo speciale sul ruolo della scuola e sulla politica scolastica.

Dewey, Makarenko, Gramsci sono gli interpreti più rappresentativi di questa declinazione socio-politica della formazione che riguarda le giovani generazioni, sono tre voci che in contesti geo-storici diversi e ispirati da forme politiche tra esse distanti sottolineano la chiara coniugazione-integrazione tra educazione e società, tra educazione e politica, tra formazione e convivenza civile, tra educazione e cambiamento (progresso), tra la formazione dell'uomo e l'affermazione di una società in cui sviluppo e progresso costituiscono i requisiti per migliorare l'esistenza, anche quotidiana, di ogni singolo cittadino. Per il Dewey di *Democrazia ed educazione* il progresso sociale dipende in modo diretto dall'educazione e l'educazione è *il* dovere primario della società². Makarenko nella Russia post-rivoluzionaria ipotizza l'avvento di una società nuova, socialista ed egualitaria, e la formazione di un "uomo nuovo". Riorganizzare la vita sociale e politica passa dall'educazione, meglio da un'educazione comunitaria, dall'educazione che vale per l'individualità e insieme per la comunità. È piena la fiducia espressa nei confronti dell'educazione, che egli vede come il mezzo assoluto da cui può dipendere l'edificazione di un nuovo ordine sociale e di un nuovo governo, di una nuova politica e di una nuova classe dirigente (Sarracino, 2002). L'integrazione fra i due ambiti si realizza attraverso il collettivo, allo stesso tempo mezzo e fine dell'educazione.

Quella di Makarenko è a tutti gli effetti una pedagogia politica e, in quanto tale, attribuisce la priorità all'edificazione di un ordine sociale e politico nuovo realizzato grazie a soggetti nuovi. Il collettivo, «un vivente organismo sociale» (Cambi, 2005, p. 312: «[Il collettivo] È un "complesso finalizzato di individui, che sono legati fra loro "mediante la comune re-

² J. Dewey, 1963, p. 116: «La devozione della democrazia all'educazione è un fatto ben noto. [...] Poiché una società democratica ripudia il principio dell'autorità esterna, deve trovarle un surrogato nelle disposizioni e nell'interesse volontari; e questi possono essere creati solamente dall'educazione».

sponsabilità sul lavoro e la comune partecipazione al lavoro collettivo”. Nella vita del collettivo ogni individuo assume compiti e responsabilità, agisce secondo norme disciplinari di cui deve egli stesso farsi garante e collega il proprio lavoro ad alcune “linee di prospettiva” che congiungono il “collettivo” stesso alla più vasta realtà sociale e politica. Solo attraverso il “collettivo” è possibile formare quegli “uomini nuovi”, impegnati e socialisti, che sono richiesti per la creazione e lo sviluppo della società rivoluzionaria», «è la struttura più opportuna ed efficace per aiutare l’individuo a formarsi socialmente, ascoltando gli altri ed aprendosi ad essi, mettendo se stesso e le proprie conoscenze e competenze a disposizione del gruppo e della società» (Sarracino, 2011, pp. 39-40).

Come Makarenko, ma anche come Dewey, Gramsci è interprete di una pedagogia fitta di preoccupazioni politiche sia per l’uomo che per la società chiamata a rinnovarsi e a farsi terreno per il pieno riconoscimento del principio di uguaglianza tra gli uomini. Ogni uomo può e deve sviluppare le potenzialità formative per la propria realizzazione e per lo sviluppo sociale del Paese. La formazione dell’uomo “onnilaterale”, dell’intellettuale “organico”, rappresenta la sintesi del suo modello educativo: un’educazione che presenta i caratteri della tecnica e della scienza, che si articola tra studio e ricerca, tra studi classici e conoscenze scientifiche, tra pratica quotidiana e impegno civile, nell’unità di studio e lavoro, tra mente e cuore. «Tutti gli uomini sono intellettuali» - scrive Gramsci - «ma non tutti gli uomini hanno nella società la funzione di intellettuali» (Gramsci, a cura di Manacorda, 2005, p. 12).

Nel ripensamento delle strategie politiche del comunismo e della teoria marxista, in un preciso momento storico per l’Italia, il pensiero pedagogico dell’intellettuale sardo segnerà una tappa importante che tanta influenza ha esercitato sulla pedagogia italiana dal secondo dopoguerra. La pedagogia della prassi si sostanzia nell’opposizione tanto all’idealismo (e alla scuola gentiliana) quanto a ogni forma di materialismo, tanto al pensiero positivisticò ed empiristico quanto allo spontaneismo. La premura per un’educazione unitaria tra formazione e istruzione, la sola a risultare funzionale all’educazione dell’uomo nella sua integralità, muoveva dalle sue posizioni politiche che poggiavano sulla sua visione pedagogica. Il suo marxismo viene ripensato come storicismo: riconosce la centralità all’attività dell’uomo nella società (e nella storia) e pensa l’attività umana come volta a interpretare e trasformare la realtà. La realtà si trasforma per opera della cultura: va da sé che la scuola e i programmi scolastici devono essere aderenti alla vita quotidiana, quella che realmente è vissuta dagli allievi.

Gramsci vede il segno e la ragione della crisi della politica scolastica di quegli anni nella «incapacità di sapere esprimere la tradizione della vita reale italiana» (Pagano, 2013, p. 83: «Sembra paradossale che Gramsci addirittura

tura propenda per la vecchia scuola della Legge Casati, ma a questa scuola egli riconosce di rispecchiare con i suoi programmi un modo di essere che tradizionalmente appartiene alla cultura italiana»).

Dalla scollatura fra l'offerta dell'istruzione e il mondo reale della società dipendono i corollari della critica gramsciana alla scuola del suo tempo, a quella gentiliana: la prematura scelta del percorso scolastico post-elementare, la passività dei discenti, la marcata strutturazione dei percorsi formativi che ricalcavano e confermavano la stratificazione sociale, il mancato nesso formazione-lavoro. La scuola pensata da Gramsci deve essere "unitaria": unitaria in quanto fondata sull'equilibrio tra lavoro intellettuale e lavoro manuale, unitaria in quanto sintesi di teoria e pratica, in quanto capace di formare il cittadino che, indipendentemente dall'appartenenza sociale, fosse intellettuale, ossia in grado di essere allo stesso tempo *homo faber* e *homo sapiens*. Deve essere, inoltre, una scuola centrata sull'allievo, organizzata secondo metodi euristici, basata sulla severità e sull'impegno tesi a preparare alle fatiche del lavoro e all'uso del pensiero riflessivo.

Parlava di «abitudini di diligenza», di «abitudini di esattezza», di «compostezza» e, soprattutto, di «concentrazione psichica». Era solito rivolgere al lettore, inoltre, una domanda retorica: «Uno studioso di quarant'anni sarebbe capace di stare a tavolino sedici ore di seguito, se da bambino non avesse coattivamente, per coercizione meccanica assunto le abitudini psicofisiche appropriate?» (Gramsci, 1971b, p. 142). Si trattava di affermare un umanesimo nuovo e parallelamente rinnovare la tradizionale pratica didattica, in particolare guardando al ginnasio-liceo, dalle cui fila usciva formata la classe dirigente. Proprio il ginnasio-liceo costituisce l'esempio ideale per fare luce sull'uso, talvolta deterioro, che la politica ha fatto della scuola e dei suoi contenuti per fini che non avevano alcunché con quelli pedagogici e formativi.

Si pensi al latino, ad esempio, e alla strumentalizzazione operata dal fascismo. L'educazione classica si faceva negli anni e nel pensiero di Gentile e di Lombardo Radice «baluardo contro l'affermazione del nazionalismo e del conseguente rinvigorimento del sentimento patriottico, scaturiti da una profonda crisi sociale» (Bruni, 2005a, pp. 50-51). Si pensi allo stesso tempo alla questione tutta politica più che culturale della scuola media, una questione che da Casati accompagna la storia della scuola italiana fino al 1962. Si pensi ancora alla sperimentazione di Bottai della scuola media e al discorso pronunciato da Bottai alla radio nell'ottobre del 1936 ad apertura del nuovo anno scolastico: la scuola, con le parole dell'allora ministro, sanciva la connessione con la politica e i suoi programmi. Secondo le stesse parole di Bottai la scuola doveva contribuire alla difesa dell'integrità della razza italiana, ritenendo l'impegno formativo una missione, una «battaglia di cultura e di civiltà».

La scuola diveniva uno dei luoghi, forse uno dei principali, per affermare e diffondere l'antisemitismo. E il latino era assunto dal Regime per selezionare i talenti, il latino cioè concorreva a raggiungere le finalità della politica e dell'ideologia fasciste, finalità che non erano solo cognitive ma che in modo particolare afferivano alla sfera della formazione dei caratteri, insieme a qualche altra disciplina, come l'educazione ginnica, come la religione e come il lavoro. La selettività si faceva strumento del "risanamento" del liceo classico e per il liceo classico, divenuto «scuola *omnibus*», avendo accolto indiscriminatamente un numero crescente di giovani, non sempre in possesso delle attitudini richieste. Il latino, inoltre, era logicamente eretto a strumento ideale e politico in grado di ripristinare il mito dell'Impero romano con il quale doveva identificarsi il nuovo Impero del Fascismo. E Gramsci si pronunciò contro, ammonendo che «non si studia per imparare il latino; il latino [...] si studia come elemento di un ideale programma scolastico, elemento che riassume e soddisfa tutta una serie di esigenze pedagogiche e psicologiche; si studia per abituare i fanciulli a studiare in un determinato modo, ad analizzare un corpo storico che si può trattare come un cadavere che continuamente si ricompone in vita, per abituarli a ragionare, ad astrarre schematicamente pur essendo capaci di astrazione a ricalarsi nella vita reale immediata, per vedere in ogni fatto o dato ciò che ha di generale e ciò che ha di particolare, il concetto e l'individuo» (Gramsci, 1971b, p. 143).

È netta l'impressione che i tempi svelano i segni di una scissione fra le due sfere, quella dell'educazione e quella della politica, segni in ogni caso di una crisi di quella secolare relazione, che nel Novecento si palesa ma che ha le sue radici già prima del Novecento. La piena corrispondenza, intravista nel mondo classico, si frantuma quando la società occidentale con la Rivoluzione francese si avvia a una riflessione sulle fondazioni e sulle impostazioni passate, con la tensione a segnare un corso nuovo dell'esperienza umana. Con l'avvento dell'età contemporanea, convenzionalmente aperta dalla Rivoluzione francese, tutti gli equilibri propri della tradizione secolare vengono messi in discussione, tra questi anche e soprattutto i modelli dell'educazione e i connotati socio-politici (anche economici) operanti nella società europea da lunghi secoli. Il rapporto fra educazione e politica si inserisce per un verso in una dinamica di conflitti e di lacerazione dei caratteri dell'*ancien régime* e per un altro verso si configura come terreno di sperimentazione di un nuovo ordine sorto dalla proposta di istanze democratiche e pluraliste che rimettono al centro l'educazione (e la pedagogia), in particolare nella sua declinazione sociale, e la rilanciano sostanzialmente nel politico. Non si annulla il rapporto, ma cambiano i termini e le condizioni della relazione: a vicende alterne si sono prodotte due vie, talvolta anche contemporaneamente, di politicizzazione della pe-

dagogia e di pedagogizzazione della politica.

Si può ammettere che l'educazione si è fatta ancor più centrale in una società che deve garantirsi e mantenere nel pluralismo la coesione. La pedagogia e l'educazione assumono questo ruolo di farsi divulgatrici dell'ideologia (in quanto dipendenti dall'ideologia), in modo particolare attraverso l'istituzione scolastica come sottolinea Althusser e attraverso la trasmissione di saperi, di orientamenti e di atteggiamenti. Al tempo stesso la pedagogia e l'educazione ricoprono anche un ruolo diverso, di essere esse stesse produttrici di ideologie (in quanto creatrici di ideologie) influenti nella società e nella cultura (Porcarelli, 2012).

E oggi? Nell'introduzione a questo contributo si è fatto cenno alla prospettiva che deve animare la riflessione pedagogica così come la prassi educativa: fare in modo che l'educazione aiuti i giovani a pensare, a sviluppare ed esercitare un pensiero critico, che sia riflessivo e che sia responsabile, come capacità di "guardare" e conoscere se stessi e come capacità di aprirsi a tutto quanto è fuori sino a farsi azione sociale. L'educare autentico non è altro che un educare a pensare, prima di tutto un'arte e non «mera tecnica, ma accompagnare, nel senso di sostenere amichevolmente, l'altro nella fatica del pensiero: guidarlo a scoprire domande considerevoli, seminare il campo della coscienza di perplessità per poi sostenerlo nell'impegno cognitivo ed emotivo che comporta la sfida di una disamina critica che divenire radicale» (Mortari, 2013, p. 96. E l'Autrice sottolinea che «Un buon educatore è quello che non si limita a sollevare domande considerevoli e a sostenere il processo di ricerca della verità, ma è attento a radicare il pensare nell'esperienza. C'è bisogno di educatori che insegnino innanzitutto il piacere a pensare la propria esperienza, per trovare isole di senso e zone d'ombra, chiarori interessanti e fessure problematiche, e da qui avveturarsi nella frequentazione delle domande essenziali»).

La politica diventa realmente il campo in cui si determinano, prendono forma, si esperiscono le infinite possibilità del pensare e dell'agire umano: «Se, infatti, l'agire [...] deve risultare un agire sensato, la prospettiva politica [...] costituisce uno degli orizzonti verso cui esso può dirigersi. E, viceversa, l'esperienza politica, per potersi realizzare secondo quelle intenzionalità originarie [...], dunque per potersi realizzare come una delle autentiche istanze dell'uomo, ha bisogno di essere costruita in termini educativi. L'agire politicamente rappresenta dunque il passaggio da un livello puramente intellettuale, peraltro senza dubbio indispensabile, a un livello nel quale ciò che conta è *l'esserci in prima persona*, il muoversi con pieno senso di responsabilità» (Bertolini, 2003, p. 160).

Bibliografia

- AA.VV. (2013), *Politica 2.0. Le prospettive della democrazia digitale, Camera dei deputati*, Armando editore, Roma.
- AA. VV. (1970), *Education permanente*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Abruzzese A., Maragliano R. (a cura di) (2008), *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media*, Mondadori Università, Roma.
- Agulnik P., Hills, J., Le Grand, J., Piachaud, D. (2002), *Understanding Social Exclusion*, Oxford University Press, Oxford.
- Albarea R. (1994), *Pedagogia della musica: individuazione del campo, problemi e prospettive*, in Piatti M. (a cura di), *Pedagogia della musica*, Clueb, Bologna, pp. 37-59.
- Albertini V., Capitani G. (a cura di) (2010), *La mediazione linguistico-culturale. Stato dell'arte e potenzialità*, Cesvot, Ucodep, Firenze.
- AlmaTerra (1999), *La professione di mediatrice/mediatore culturale: Ricerca comparata sulle tipologie concettuali e pratiche di utilizzo della risorsa immigrata in campo sociale nell'area dell'intercultura*, Associazione AlmaTerra, Torino.
- Alves R. (2010), *A alegria de ensinar*, Papirus, Campinas SP.
- Ambrosini M. (2006), *Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia*, in Valtolina G.G., Marazzi A. (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione delle nuove generazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Ambrosini M. (2005), *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Ambrosini M. (2001), *La fatica d'integrarsi. Immigrati e lavoro in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Ambrosini M. (1999), *Utiles invasori. L'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Andolfi M. (1999) (a cura di), *La crisi della coppia. Una prospettiva sistemico-relazionale*, Raffaello Cortina, Milano.
- Archer M. (1995), *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Arendt Hannah (2004), *Le origini del totalitarismo*, Einaudi (ed. or. 1951), Torino.
- Ariemma L.(2011), *L'educazione del cittadino. Per una cittadinanza partecipata*, L'Orientale, Napoli.
- Aron R. (1972), *Progress and Disillusion, the Dialectics of Modern Society*, Penguin, Books, New York.
- Assenza C., Passannanti B. (2001), *Musica, storia, cultura ed educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Balsamo F. (2006), *Autonomia e rischi della mediazione culturale*, in Luatti L. (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*, FrancoAngeli, Milano.
- Baird A., Samson S. (2014), *Music evoked autobiographical memory after severe acquired brain injury: Preliminary findings from a case series*, *Neuropsychological Rehabilitation*, Vol. 24, No. 1, pp. 125-143.
- Baldacchino G., Mayo P.(2001), *Adult Continuing Education in Small and Island States. The Case of Malta in Convergence*, Vol. XXIX, No.2, pp. 22 - 35.
- Barbieri M. (2010), *La mediazione interculturale nei servizi alla persona della Regione Emilia-Romagna. Report di ricerca*, Direzione Generale Sanità e Politiche Sociali, Regione Emilia-Romagna, Bologna.
- Bardulla E. (1998), *Pedagogia, ambiente e società sostenibile*, Anicia, Roma.
- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bauman Z. (2005), *Liquid life*. Polity Press, Cambridge.
- Belpiede A. (a cura di) (2002), *Mediazione culturale. Esperienze e percorsi formativi*, Utet, Torino.
- Bennato D. (2011), *Sociologia dei media digitali. Relazioni sociali e processi comunicativi del web partecipativo*, Laterza, Roma-Bari.
- Beorlegui C. (2006), *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano, una búsqueda incessante de la identidad*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- Berg I. (1974), *Education and jobs: The great training robbery*, Penguin Education, Harmondsworth, UK.
- Bertell L., Deriu M., De Vita A., Gosetti G. (2013), *Davide e Golia. La primavera delle economie diverse*, Jaca Book, Milano.
- Bertirotti A., Strollo M. R., a cura di (2007), *Traghetare il pensiero. La musica come variabile "Caronte"*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertolini P. (2003), *Educazione e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Besozzi E.(2006), *Educazione e società*, Carocci, Roma.
- Biesta G. (2007a), *Why "what works", won't work. Evidence-based*

Practice and the Democratic Deficit in Educational Research, in *Educational Theory*, vol. 57, n. I, pp.1-22.

Biesta, G. (2007b). *Education and the democratic person: towards a political understanding of democratic education*. *Teachers College Record*, 109.3: 740–769.

Blacking J. (1995), *The study of man as music maker*, trad. it. in *Uomini e suoni*, a cura di T. Magrini, CLUEB, Bologna.

Blacking J. (1986), *Come e musicale l'uomo?*, Ricordi-LIM, Milano.

Blacking J. (1979), *The Study of Man as Music Maker*, in J. Blacking and J.W. Kealiinohomoku (eds.), *The Performing Arts: Music and Dance*, The Hague, Mouton.

Bofill J. (1985), *Participatory Education*, in Wain, K (ed.), *Lifelong Education and Participation*, The University of Malta Press, Malta.

Bonetta G. (1997), *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Giunti, Firenze.

Bonifazi C. (2007), *L'immigrazione straniera in Italia*, Il Mulino, Bologna.

Borg C. & Mayo P.(2005), *The EU Memorandum on Lifelong Learning. Old Wine in New Bottles?*, *Globalisation, Societies and Education*, Vol.3, No.2, pp. 203-225.

Borg C. & Mayo P. (2004), *Diluted wine in new bottles. The key messages of the EU Memorandum on Lifelong Learning*, *Lifelong Learning in Europe (LlinE)*, Vol. 9 No. 1, pp. 19-25.

Boszormenyi-Nagy I., Spark G.M. (1988), *Lealtà invisibili*, Astrolabio, Roma.

Bottero Bianca, Di Salvo Anna, Faré Ida (2011), *Architetture del desiderio*, Liguori, Napoli.

Bourdieu P., Passeron J. (2006), *La riproduzione: per una teoria dei sistemi di insegnamento*. Guaraldi, Firenze.

Bourguine P. (2009), *Modèles d'agents autonomes et leurs interactions co-évolutionnistes*, in Rialle V. et Bridges D., *Education and the possibility of outsider understanding*, *Ethics and Education*, 4.

Bowen M. (1979), *Dalla famiglia all'individuo. La differenziazione del sé nel sistema familiare intergenerazionale*, Astrolabio, Roma.

Brine J.(1999), *Undereducating Women: Globalizing Inequality*, Open University Press, Milton Keynes.

Bridges, D. (2009). "Education and the possibility of outsider understanding", *Ethics and Education*, 4.2: 105-123.

Brown P., Lauder H. & Ashton D. (2010), *The global auction. The broken promises of education, jobs, and incomes*. Oxford University Press, New York.

- Bruni E.M. (2012a), *Achille o dell'educazione razionale*, Marsilio, Venezia.
- Bruni E.M. (2012b), *Ambiente e processo formativo*, in *Intersezioni Pedagogiche*, ETS, Pisa.
- Bruni E.M. (2005a) *Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Armando Editore, Roma.
- Bruni E.M. (2005b), *La parola formativa. Logos e scrittura nell'educazione greca*, Carabba, Lanciano.
- Buckley W.F. (1998), *Society as a Complex Adaptive System: Essays in Social Theory*, Gordon and Breach, New York.
- Burchardt T., Le Grand J., and Piachaud D. (2002), *Introduction*, in Hills, J., Le Grand, J. and Piachaud, D., *Understanding Social Exclusion*, Oxford University Press, Oxford.
- Butler Judith (2013), *A chi spetta una buona vita?*, Nottetempo, Roma.
- Buttarelli Annarosa (2013), *Sovrane. Autorità femminile al governo*, Il Saggiatore, Milano.
- Butterwick S. & Jubas K. (2006), *The organic and accidental IT worker: Women's on-the-job teaching and learning experiences*, in L. M. English & J. Groen (Eds.), *Proceedings of the 25th National Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education*, York University, Toronto, ON.
- Byng-Hall J. (1998), *Le trame della famiglia. Attaccamento sicuro e cambiamento sistemico*, Raffaello Cortina, Milano.
- Cambi F. (a cura di) (2007), *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Carocci, Roma.
- Cambi F. (2005), *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari.
- Cambi F. (2004), *L'autobiografia: uno strumento di formazione dei formatori*, in E. Catarsi, *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa).
- Cambi F. (2000), *La tensione profetica della pedagogia. Itinerari, modelli, problemi*, CLUEB, Bologna.
- Cambi F. (a cura di) (2000a), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma.
- Cambi, F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica e modernità*. Clueb, Bologna.
- Campbell P., Burnaby B. (2001), *Participatory Practices in Adult Education*, Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Cantarella E. (1998), *Passato prossimo. Donne romane da Tacita a Sulpicia*, Feltrinelli, Milano.
- Capitini A. (1994), *Scritti filosofici e religiosi*, a cura di M. Martini, Protagon, Perugia.

- Caritas / Migrantes (2012), *Dossier statistico sull'immigrazione 2012. 22° Rapporto*, Idos, Roma.
- Caritas / Migrantes (2011), *Dossier statistico sull'immigrazione 2011. 21° Rapporto*, Idos, Roma.
- Caritas Roma (2010), *Forum intercultura: 18 anni di esperienze*, Edizioni Idos, Roma.
- Caritas / Migrantes (2006), *Dossier Statistico Immigrazione 2006. 16° Rapporto*, Idos, Roma.
- Carnoy M., Rothen D. (2002), *What does globalization mean for Educational Change? A comparative approach* in *Comparative Education Review*, vol. 46, n 1.
- Casadei S., Franceschetti M. (a cura di) (2009), *Il mediatore culturale in sei Paesi europei (Italia, Francia, Germania, Grecia, Regno Unito, Spagna). Ambiti di intervento, percorsi di accesso e competenze*, Report di ricerca, Strumenti ISFOL, Roma.
- Castells M. (2012), *Reti di indignazione e speranza. Movimenti sociali nell'era di Internet*, Università Bocconi Editore, Milano.
- Castells M. (2011), *Perché i politici non capiscono gli indignati*, Internazionale, n. 903.
- Catarci M., Fiorucci M., Santarone D. (a cura di) (2009), *In forma mediata. Saggi sulla mediazione interculturale*, Unicopli, Milano.
- Cavarero A. (2003), *A più voci. Filosofia dell'espressione vocale*, Feltrinelli, Milano.
- Cavarero A. (1997), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano.
- CEC (2001), *Communication from the Commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, European Commission, Brussels.
- CEC (2001), *Official Journal of European Communities*, 20/7/2002. Call for Proposals EAC/ 41/02
- CEC (2000), *Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning*, European Commission, Brussels.
- Cedefop, Eurydice, *National actions to implement Lifelong Learning in Europe*, Cedefop/Eurydice, Thessaloniki and Brussels.
- Cerutti G. H. (2000), *Filosofar desde Nuestra América*, UNAM, México.
- Cerutti H. (1997), *Filosofías para la liberación, liberación del filosofar?*, UNAM, Toluca.
- Cerutti H. (org.) (1993), *Filosofía de la educación hacia una pedagogía para América latina*, UNAM, México.
- Charnitzky J. (1996), *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Firenze.

Chen J.L., Penhune V.B., Zatorre R. (2008). *Listening to Musical Rhythms Recruits Motor Regions of the Brain*. Cerebral Cortex Advance Access, April 3.

Ciambelli M., Sommantico M. (2004), *Emozioni e ricordo di eventi significativi: uno studio su giovani e adulti*, in Ciambelli M., a cura di, *Memoria ed emozioni*. Liguori, Napoli.

Cianconi P. (2011), *Addio ai confini del mondo. Per orientarsi nel caos postmoderno*, FrancoAngeli, Milano.

Cigoli V. (1995), *Transizioni familiari*, in Scabini E., Donati P. (a cura di), *Nuovo lessico familiare*, Vita e Pensiero, Milano.

CISP-UNIMED (2004), *Indagine sulla mediazione culturale e i mediatori. La ricerca e le normative regionali*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma.

Clause (1982), *Teorie dello studio dell'ambiente*, trad.it., La Nuova Italia, Firenze.

Cleveland H., Jacobs G., (1999), *Human Choice The Genetic Code for Social Development*

in *Futures*, Volume 31, Issues 9-10, November, Pages 959-970.

CNEL, Organismo Nazionale di Coordinamento per le politiche di integrazione sociale degli stranieri (2009), *Mediazione e mediatori interculturali: indicazioni operative*, Roma.

CNEL, Organismo Nazionale di Coordinamento per le politiche di integrazione sociale degli stranieri (2000), *Politiche per la mediazione culturale. Formazione ed impiego dei mediatori culturali*, Roma.

Cociglio G., Fontana D., Massobrio M., Rovera G.G., (a cura di) (1999), *La coppia. Nuove realtà, nuovi valori, nuovi problemi*, Franco Angeli, Milano.

Colicchi, E. (a cura di) (2004). *Intenzionalità, una categoria pedagogica*. Unicopli, Milano.

Colicchi E. (2000), *Educazione, libertà, ragione*, Ist. Editoriali e Poligrafici, Pisa-Roma.

Colicchi E. (1993), *Il tempo dell'educazione*, Giardini, Pisa.

Colombo G. (2011), *Democrazia*, Bollati Boringhieri, Torino.

Colombo G. (2010), *Sulle regole*, Feltrinelli, Milano.

Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome (2009), *Riconoscimento della figura professionale del Mediatore interculturale* (8 aprile 2009).

Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.

Corsi M. (2004), *La famiglia come palestra di democrazia: il rispetto di sé e dell'altro*, in Corsi M., Corsi M. (2003), *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano.

COSPE (1993), *La figura del mediatore culturale: le prime esperienze e i percorsi formativi a confronto*, Atti del Convegno, Bologna, 13 ottobre 1993.

Critchley, R.A. Henson (1987), *La Musica e il cervello*, Piccin, Padova.

Cropley A.J. (1980), *Lifelong Learning and Systems of Education: An Overview* in Cropley A.J. (Ed.), *Towards a System of Lifelong Education. Some Practical Considerations*, Pergamon Press, Oxford; UNESCO Institute for Education, Hamburg.

Cunti A. (1998), "Un modo di essere educatore". *Intervista inedita a Danilo Dolci*, in Schettini B. (a cura di), *L'educatore di strada. Teoria e metodologia della formazione e dell'intervento di rete*, PensaMultimedia, Lecce.

Czuba, C., Page, N. (1999), *Empowerment: What Is It?* in Journal of Extension Volume 37,5.

Dave R.H. (1976), *Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspects* in Dave R.H. (ed.), *Foundations of Lifelong Education*, Pergamon Press, Oxford; UNESCO Institute for Education, Hamburg.

Dawkins R. (1994), *Il gene egoista*, Mondadori, Milano.

De Castro J. (2006), *Geografia da fome. O dilema brasileiro: pão ou aço*. Civilização brasileira, Rio de Janeiro.

Della Casa M. (1985), *Educazione Musicale e curricolo*, Zanichelli, Bologna.

de Martino R., Facchinetti L., Galdo G., Schettini B. (2000), *La formazione del mediatore. Dall'esperienza formativa alla riconsiderazione epistemica della figura del mediatore*, in Pinna S. (a cura di), *Cultura e pratica della mediazione*, Atti del III Congresso del Foro Mondiale di Mediazione, Edizioni Istituto Carlo Amore, Roma.

De Mauro Tullio (2012), *La cultura degli italiani*, Roma-Bari, Laterza.

Dewey (1958), *Natura e condotta dell'uomo*, trad.it., La Nuova Italia, Firenze.

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Henry Holt and Company, New York.

Dewey, J. (1929b). *My Pedagogic Creed*, Journal of the National Educational Association, 18,9: 2.

Dewey, J. (1929a). *The Quest for Certainty. A Study on the Relation of Knowledge and Action*. Minton, Balch & Company, New York.

Dewey, J. (1916b). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. The MacMillan Company, New York.

- Dewey J. (1916a), *Democracy and Education*, Southern Illinois University Press, Carbondale, trad. It. Dewey J. (1963), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Diamanti Ilvo (2012), *Gramsci, Manzoni e mia suocera. Quando gli esperti sbagliano le previsioni politiche*, Il Mulino, Bologna.
- Diotima (2009), *Politica e potere non sono la stessa cosa*, Liguori, Napoli.
- Diotima (1990), *Mettere al mondo il mondo. Oggetto e oggettività alla luce della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano.
- Disoteo M.(2004), *Antropologia della musica per educatori*, EDT, Torino.
- Dolci, D. (1974), *Poema umano*, Einaudi, Torino.
- Dominicé P.(2000), *Learning from our lives*, Jossey Bass, San Francisco.
- Dos Santos T. (2000), *A teoria da dependência: balanço e perspectivas*, Civilização, Brasileira, Rio de Janeiro.
- Dreher A., Gaston N., Martens P. (2008), *Measuring Globalization. Gauging its Consequences*, Springer, New York.
- Dussel E., Mendieta E., Bohórquez C. (orgs) (2011), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y 'latino' [1300-2000]*, Siglo XXI, México.
- Dussel E. (1994), *Historia de la Filosofía latinoamericana y Filosofía de la Liberación*, Nuova América, Bogotá.
- Dussel E. (1977), *Filosofía da libertação*, Loyola, São Paulo.
- El Haj M., Clément S., Fasotti L., Allain P. (2012), *Effects of music on autobiographical verbal narration in Alzheimer's disease*, Journal of Neurolinguistics 26.
- El Haj M., Fasotti L., Allain P. (2012), *The involuntary nature of music-evoked autobiographical memories in Alzheimer's disease*, Consciousness and Cognition 21.
- Ellacuría I. (1991), *Filosofía de la realidad histórica*, Trotta, Madrid.
- English L. M & Mayo P. (2011), *Learning with Adults. A Critical Pedagogical Introduction*, Sense Publishers (in press), Rotterdam and Taipei.
- Eriksen, T. H. (2001), *Tyranny of the Moment: Fast and Slow Time in the Information Age*, Pluto Press, London.
- Etzioni A. (1968), *The Active Society: A Theory of Societal and Political Processes*. Collier-MacMillan, New York.
- European Ministers Responsible for Higher Education (2007): *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*, Londra.

European Ministers Responsible for Higher Education (2005), *The European Higher Education Area - Achieving the Goal*, Bergen.

European Ministers Responsible for Higher Education (2003), *Realising the European Higher Education Area*, Berlino.

European Ministers Responsible for Higher Education (2001), *Towards the European Higher Education Area*, Praga.

European Ministers Responsible for Higher Education (2000), *Memo-randum sull'istruzione e la formazione permanente*, Lisbona.

Fabbi L., Melacarne C., Striano M. (2008), *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, Franco Angeli.

Faulkner W. & Lie M. (2007), *Gender in the information society: Strategies of inclusion*, Gender, Technology and Development, Vol. 1, No. 2, pp. 157-177.

Faure E. et al. (1973), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma 1973.

Faure E., Herrera F., Kaddoura A-R., Lopes H., Petrovsky A.V., Rah-nema M., Champion Ward F. (1972), *Learning to Be. The world of education today and tomorrow*, UNESCO, Paris.

Favaro G. (2004), *Dialogo a più voci*, in Favaro G., Fumagalli M., *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Carocci, Roma.

Favaro G., Fumagalli M. (2004), *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Carocci, Roma.

Favaro G. (2001), *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*, EMI, Bologna.

Febvre L. (1980), *La Terra e l'evoluzione umana. Introduzione geografica alla storia*, Einaudi, Torino.

Federighi P. (2006), *Liberare la domanda di formazione*, Edup, Roma.

Ferrari F. (1994), *Ripartire dall'identità musicale*, in Piatti M., a cura di, *Pedagogia della musica*, CLUEB, Bologna.

Ferrarotti F. (1995), *Homo sensient*, Liguori, Napoli.

Field J. (1998), *Globalisation, Social Capital and Lifelong Learning: Connections for our Times* in A. Bron J. Field & E. Kurantowicz (eds.) *Adult Education and Democratic Citizenship II*, Impulse Publisher, Krakow.

Field J. (2010), *Lifelong learning* in P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education (3rd ed.)*, Elsevier, Amsterdam.

Figel J. (2006), *The modernisation agenda for European universities*. Public talk on the occasion of the 22nd Anniversary of the Open University of the Netherlands.

Field J. (2001), *Lifelong Education*, International Journal of Lifelong Education, Vol. 20, Nos. 1 & 2, pp.3-15.

Finger M. & Asún J.M. (2001), *Adult Education at the Crossroads. Learning our way out*, Zed Books, London and New York.

Fiorucci M. (a cura di) (2007), *Dossier La mediazione interculturale e le sue forme: contesti, esperienze e proposte*, in "Studi Emigrazione", Rivista trimestrale del Centro Studi Emigrazione di Roma, n. 165, anno XLIV, marzo 2007.

Fiorucci M. (a cura di) (2004), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma.

Fiorucci M., Susi F. (a cura di) (2004), *Mediazione e mediatori in Italia. La mediazione linguistico-culturale per l'inserimento socio-lavorativo dei migranti*, Anicia, Roma.

Fiorucci M. (2000), *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma.

Fisette D. (eds) (1996), *Penser l'Esprit*, Presses universitaires de Grenoble.

Foerster H. von (Ed.) (1974), *Cybernetics of Cybernetics*, University of Illinois, Urbana, BCL.

Fondazione Migrantes (2012), *Rapporto Italiani nel Mondo 2012*, Idos, Roma.

Formenti, L., Castiglioni, M. (2014), *Focus on Learners: A Search for Identity and Meaning in Autobiographical Practices*, in Zarifis, G.K., Gravani, M.G. (eds.) *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'. A Critical Response*. Springer, Dordrecht.

Formenti L., West L., Horsdal, M. (Eds.) (2014), *Embodied narratives. Connecting stories, bodies, cultures and ecologies*. University of Southern Denmark Press, Odense.

Formenti, L. (2012), *Oltre le discipline*. Introduzione a Merrill, B., West, L. *Metodi biografici nella ricerca sociale*. Apogeo, Milano.

Formenti L. (a cura di) (2009), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Gardolo, TN.

Formenti L. (2003), *La storia che educa: contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa*, "Adultità", 4, pp.83-100.

Formenti L. (1998), *La formazione autobiografica*, Guerini e Associati, Milano.

Foucault, M. (2004). *L'ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli, Milano.

Foucault M. (1996), *A ordem do discurso*, Loyola, São Paulo.

Foucault, M. (1984). *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano.

Foucault, M. (1978). *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Mondadori, Milano.

- Foucault, M. (1971). *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano.
- Frauenfelder E. (1999), *L'orientamento come percorso formativo. Dai meccanismi cerebrali ai processi mentali*, Convegno SIPED, 29 ottobre 1999.
- Freire P.(1998b), *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*, Rowman & Littlefield, Lanham, Boulder, New York & Oxford.
- Freire P. (1998c), *Politics and Education*, UCLA Latin American Center Publications, Los Angeles.
- Freire P. (1998a), *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those who Dare Teach*, Westview Press, Boulder, Colorado.
- Freire P. (1997), *A Response* in P. Freire, with J.W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon & W.T. Stokes (Eds.), *Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire*, Peter Lang, New York.
- Freire P. (1996), *Pedagogia da autonomia*, Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Freire P. (1993), *Política e educação*, Cortez, São Paulo.
- Freire P. (1992), *A pedagogia da esperança*, Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Freire P. e Shor I. (1987), *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Freire P.(1984), *Educação: um sonho possível*, in Brandão, C.R. (org.), *O Educador: vida e morte*, Cortez, 5ª ed., São Paulo.
- Freire P.(1982), *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*, Cortez/Associados, São Paulo.
- Freire P. (1981), *Ideologia e educação. Reflexões sobre a não neutralidade da educação*, Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Freire P. (1980), *Conscientização: teoria e pratica da libertação*, Moraes, São Paulo.
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, The Seabury Press, New York.
- Freire P. (1970), *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Friedman T.(2000), *The Lexus and the Olive Tree*, Anchor Books, New York.
- Furedi Frank (2005), *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*, Feltrinelli, Milano.
- Gaber G., Luporini S. (1994), *I cani sciolti (Versione 2)*, Edizioni Curci Srl, Milano.
- Gallina V. (a cura di) (2006), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Roma, Armando.
- Gamelli I. (2005), *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Meltemi, Roma.
- Gargani, A.G. (1993). *Stili di analisi. L'unità perduta del metodo filosofico*, Feltrinelli, Milano.
- Gargani, A. G. (1985). *Lo stupore e il caso*, Laterza, Roma-Bari.

Gasperoni G., Marconi L. (2004), Santoro M., *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, EDT, Torino.

Gelpi E. (2002), *Lavoro Futuro. L'Educazione Professionale come Progetto Politico* (Future Work. Vocational Education as a Political Project), Guerini e Associati, Milano.

Gelpi E. (1985a), *Lifelong Education and International Relations*, in Wain, K (Ed.), *Lifelong Education and Participation*, The University of Malta Press, Malta.

Gelpi E. (1985b), *Lifelong Education and International Relations*, Croom Helm, London.

Gennari M. (2013), *Paideia e polyèideia nella cultura ellenistica*, in «Studi sulla formazione», Anno XVI, I.

Gennari M. (1995), *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia.

Genovesi G. (2005), *Pedagogia e politica: un rapporto necessario*, in L. d'Alessandro, V. Sarracino (a cura di), *Saggi di pedagogia contemporanea. Saggi in onore di Eliana Frauenfelder*, ETS, Pisa.

Gentile E. (2007), *Fascismo di pietra*, Laterza, Roma-Bari.

Gergen, M.M., Gergen, K. (2012) *Playing with purpose. Adventures in performative social science*. Left Coast Press, Walnut Creek, Cal..

Gerratana V. (a cura di) (1975), il Quaderno 12 di Antonio Gramsci, *Quaderni del Carcere*, 4 volumi, Einaudi, Torino.

Giddens A., (1990), *The Consequences of Modernity*, Stanford University Press, Stanford.

Gigante L. (2005), Turi G., *Prestami orecchio. L'uso della canzone nel dialogo tra generazioni*, Meridiana, Bari.

Giroux H. A., McLaren P. (1989), *Introduction: Schooling, cultural Politics and the Struggle for Democracy*, in Giroux H. A., McLaren P., Ed., *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. State of University New York Press, Albany.

Giunipero E., Robbiati Flaviana (cur.) (2011), *I rom di via Rubattino*, Paoline, Milano.

Gómez, A., Elboj, C., Capllonch, M. (2013), *Beyond Action Research. The Communicative Methodology of Research*. In *International Review of Qualitative Research*, Special Issue: Communicative Methodology of Research, vol. 6, n.2.

Gorz A. (2003), *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*, Bollati Boringhieri, Torino.

Gramsci A. (2005), *L'alternativa pedagogica*, Antologia a cura di M.A. Manacorda, La Nuova Italia, Firenze.

Gramsci A. (1975), *Quaderni del Carcere*, a cura di V. Gerratana, 4 vo-

lumi, Einaudi, Torino, (Citato con Q, seguito dal numero del paragrafo e della pagina).

Gramsci A. (1971b), *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Editori Riuniti, Roma.

Gramsci A. (1971a), *Il materialismo storico*, Editori Riuniti, Roma.

Greco M.T., Schettini B. (1982), *Institutio oratoria di Marco Fabio Quintiliano*, Ferraro, Napoli.

Green E. & Keeble L. (2001), *The technological story of a women's centre: A feminist model of user-centred design*, in L. Keeble & B. D. Loader (Eds.), *Community informatics: Shaping computer-mediated social relations*, Routledge, London.

Greitzer F. L., Kuchar A. O. & Huston K. (2007), *Cognitive science implications for enhancing training effectiveness in a serious game* of Educational Resources in Computing.

Gruppo di Lavoro Istituzionale per la promozione della Mediazione Interculturale (2009), *Linee di indirizzo per il riconoscimento della figura professionale del Mediatore interculturale*, Unione Europea, Progetto cofinanziato dal Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi 2007-2013, Ministero dell'Interno Dipartimento per le Libertà Civili e per l'Immigrazione Direzione Centrale per le Politiche dell'Immigrazione e dell'Asilo, Assistenza tecnica e scientifica del CIES, 21 dicembre 2009.

Gruppo Interministeriale (2002), *Nota per la discussione*, Padova, giugno 2002.

Gutierrez G. (1979), *La fuerza histórica de los pobre, desde el reverso de la historia*, CEP, Lima.

Hall Budd L., Clover Darlene E. (2006), *Social Movement Learning*, in R.Vieira de Castro, A.Vitória Sancho, P. Guimarães (eds.), *Adult Education. New Routes in a New Landscape*, University of Minho.

Harvey D., (1996), *Justice, Nature, & the Geography of Difference*, Blackwell, Oxford.

Harvey D., (1989), *The Condition of Postmodernity*, Blackwell, Oxford.

Held D., McGrew A., Goldblatt D., Perraton J., (1999), *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*, Stanford University Press, Stanford.

Heron J. (1996), *Co-operative inquiry. Research into the human condition*, Sage, London.

Hobcraft J. (2002), *Social Exclusion and the Generations* in Agulnik P., Hills J., Le Grand, J., Piachaud, D., *Understanding Social Exclusion*, Oxford: Oxford University Press, pp. 62-83.

Höller Y., Thomschewski A., Verena Schmid E., Höller P., Crone J. S., Trinka E. (2012), *Individual brain-frequency responses to self-selected music*, International Journal of Psychophysiology 86, pp. 206-213.

Horkheimer M., Adorno, T. W. (2002). *Dialectic of Enlightenment. Philosophical Fragments*. Stanford University Press, Stanford.

Horsdal M. (2012), *Telling lives. Exploring dimensions of narratives*, Routledge, London.

Howard P.N., *The digital origins of dictatorship and democracy*, Oxford Studies in Digital Politics, Oxford University Press, 2011.

Iavarone M.L.(a cura di) (2009), *Alta formazione per lo sviluppo educativo locale*, Liguori, Napoli.

Illich Ivan et al. (2008), *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Erickson, Gardolo.

Illich I. & Verne E. (1976), *Imprisoned in the Global Classroom*, Writers and Readers Publishing Cooperative, Montreal.

Impara P. (2002), *Platone filosofo dell'educazione*, Armando, Roma.

Infelise L. (1996), *Verso un sistema di formazione professionale continua*, in Gallina V., Lichtner M. (a cura di), *L'educazione in età adulta. Primo rapporto nazionale*, FrancoAngeli, Milano.

Inglis T. (1997) *Empowerment and Emancipation*, in Adult Education Quarterly, Fall, vol. o.1, 3-17.

Irving, C., & English, L. M. (2011). *Community in cyberspace: Gender, social movement learning and the Internet*. Adult Education Quarterly, 61(3), 262-278.

ISTAT (2011), *Noi Italia. 100 statistiche per capire il paese in cui viviamo*, Roma, ISTAT.

Jabbar A. (2006), *Disuguaglianza sociale e differenze culturali: per una intercultura democratica*, in L. Luatti (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*, Franco Angeli, Milano.

Jabbar A., Lonardi N. (2001), *La mediazione interculturale. Progetti, esperienze e figura del mediatore in alcune amministrazioni del Nord Italia*, Commissione per le politiche di integrazione – Dipartimento Affari Sociali, Roma.

Jedlowski P. (2000), *Storie comuni*, Mondadori, Milano.

Jenkins H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini e Associati, Milano.

Jones A., (2006), *Dictionary of Globalization*, Polit, Cambridge.

Josso M.C. (ed.) (2000), *La formation au coeur des récits de vie. Expériences et savoirs universitaires*, Paris, L'Harmattan.

Josso M.C. (1991) *Cheminer vers soi*, L'Age d'Homme, Lausanne.

- Juslin (Eds.) (2001), *Music and Emotion: Theory and Research*, Oxford University Press, Oxford.
- Kafai Y. & Resnick M. (1996), *Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world.*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Kapoor D., Jordan S. (2009), *Education, Participatory Action Research, and Social Change: International Perspectives*, Palgrave MacMillan, New York.
- Kenneth W. Richmond (1978), *Educazione permanente*, Le Monnier, Firenze.
- Kofman E., Youngs G. (eds.) (1996), *Globalization: Theory and Practice*, Pinter, London.
- La Belle T.J. (1986), *Nonformal Education in Latin America and the Caribbean. Stability, reform or revolution?*, Praeger, New York.
- La Face Bianconi G. (2007), *Formazione musicale*, in F. Frabboni, G. Wallnöfer, N. Belardi e W. Wiater, a cura di, *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Langer A. (1995), *La scelta della convivenza*, Edizioni e/o, Roma 1995.
- Lankshear C. & McLaren P. (eds.) (1993), *Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern*, SUNY Press, Albany.
- Laporta R. (1979), *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York.
- Lavoie M. & Roy R. (1998), *Employment in the knowledge-based economy: A growth accounting exercise for Canada*, Applied Research Branch, Human Resources Development Canada, Ottawa.
- Lelario A., Cosentino V., Armellini G. (1998), *Buone notizie dalla scuola. Fatti e parole del movimento di autoriforma*, Pratiche Editrice, Milano.
- Lengrand P. (1973), *Introduzione all'educazione permanente*, Armano Editore, Roma.
- Lengrand P. (1970), *Introduction à l'éducation permanente*, Unesco, Paris.
- Lèvy P. (2002), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano.
- Libreria delle donne di Milano (1996), *È accaduto non per caso. Il patriarcato è finito*, Sottosopra, gennaio.
- Lichtner M. (1990), *Soggetti, percorsi, complessità sociale; per una teoria dell'educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lind A. & Johnston A. (1986), *Adult Literacy in the Third World*, SIDA, Stockholm.
- Livingstone D.W. & Sawchuk, P. (2004), *Hidden knowledge: Organized labour in the information age*, Garamond Press, Toronto; Rowman & Littlefield, Lanham, MA.

Livingstone D.W. (2004), *The Learning Society: Past, Present and Future Views* (R.W. B.

Livingstone D. W. (1999), *Exploring the Icebergs of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices*, Canadian Journal for the Study of Adult Education, Vol. 14, No.1, pp. 49-72.

Livingstone D.W.L. (1997), *Working Class Culture, Adult Education and Informal learning: beyond the 'Cultural Capital' Bias to Transformative Community*, in Armstrong P., Miller N. & Zukas M. (eds.), *Crossing Borders. Breaking Boundaries: Research in the Education of Adults*, Proceedings of the 27th Annual SCUTREA Conference, Birkbeck College - University of London, London.

Loader B., & Keeble L. (2004), *Challenging the digital divide: A literature review of community informatics initiatives*, Joseph Rowntree Foundation, York, UK.

Lonzi C. (1974), *Sputiamo su Hegel*, Scritti di Rivolta femminile, Milano.

Luatti L. (a cura di) (2006), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*, Franco Angeli, Milano.

Luatti L. (a cura di) (2006), *La città plurale. Trasformazioni urbane e servizi interculturali*, EMI, Bologna.

Luatti L. (2011), *Mediatori atleti dell'incontro. Luoghi, modi e nodi della mediazione interculturale*, Vannini Editrice, Gussago (BS).

Lund H. H., Miglino O., Pagliarini L., Billard A., Ijspeert A. (1997), *Evolutionary Robotics. - A Children Games*. Proceedings of International Conference on Evolutionary. Computation, IEEE Computer Society Press.

Lupton R., Power A. (2002), *Social Exclusion and Neighbourhoods* in Agulnik P., Hills J.

Le Grand, J., Piachaud, D. (2002), *Understanding Social Exclusion*, Oxford: Oxford University Press, pp. 118-140.

Lyotard, J-F (1989), *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

Maier-Rabler U., Huber S. (2012), *Sustainable E-Participation through participatory experiences in education. Participatory Culture, Political Education, ICTs, and New Media Literacy*, JeDEM, (2), pp. 131-144.

Malagoli Togliatti M., Lubrano Lavadera A. (2002), *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*, Il Mulino, Bologna.

Maragliano R. (2008), *Di cosa parla questo Manuale. E come ne parla*, in A. Abruzzese, R. Maragliano (a cura di), *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media*, Mondadori Università, Roma.

Marescotti E. (2000), *Ambiente e pedagogia. Dimensione ambientale, natura, ecologia tra teoria dell'educazione e scuola*, Ricerche pedagogiche, Parma.

- Mariani A. (2008), *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando Editore, Roma.
- Marinelli A., Ferri P. (2010), *New media literacy e processi di apprendimento*, in Jenkins H., *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini e Associati, Milano.
- Marone F. (2006), *Emozione e affetti nel processo formativo*, ETS, Pisa.
- Marshall J. (1997), *Globalisation from Below. The Trade Union Connections* in Walters S. (Ed.), *Globalization, Adult Education and Training. Impact and Issues*, Zed Books, London and New York; NIACE, Leicester.
- Martin I. (2001), *Reconstituting the agora: Towards an alternative politics of lifelong learning*, Concept, Vol. 2 No.1.
- Marx K. (1978), *Il Capitale*, Editori Riuniti, Roma.
- Massa R. (1993), *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Mayo Peter (2012), *Una rivisitazione del concetto di lifelong learning dieci anni dopo il Memorandum*, in Iorio Pasquale, Toriello Filippo (cur.), *Educare alla cittadinanza democratica*, Ediesse, Roma.
- Mayo P., Pace P. and Zammit E. (2008), *Adult Continuing Education in Small States. The Case of Malta*, *Comparative Education*, Vol. 44, No.2, pp. 229-246.
- Mayo P. (1985), *Ettore Gelpi and Lifelong Education*, *The Teacher*, October issue.
- Mazawi A. E. (2000), *Crossing the distance: The open university in the Arab states*, *International Higher Education*, 18.
- Mazzei F., Schettini B. (2004), *Principi generali e istitutivi di etica e deontologia per la professione di mediatore*, in "Civitas et Iustitia", n. 1
- Mehra B., Merkel C., & Bishop A. (2004), *The Internet for empowerment of minority and marginalized users*, *New Media and Society*, Vol.6, No. 6, pp. 781-802.
- Melo A. (1985), *From Traditional Cultures to Adult Education: The Portuguese Experience after 1974* in K. Wain (Ed.) *Lifelong Education and Participation*, University of Malta Press, Malta.
- Merriam A (1983), *Antropologia della musica*, Sellerio, Palermo.
- Merrill, B., West, L.(2012), *Metodi biografici nella ricerca sociale*. Apogeo, Milano.
- Mezirow J., Taylor E.W. (2009), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, Jossey Bass, San Francisco.
- Mezirow J. (2000), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey Bass, San Francisco.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey- Bass, San Francisco, CA.
- Migliano O., Rega A., Nigrelli M. (2010), *Quali videogiochi possono es-*

sere usati a sostegno dei processi di insegnamento/apprendimento. Una prima classificazione. In Ferrari G., Bouquet P., Cruciani M., Giardini F. (Ed.) *Pratiche della Cognizione*, pp. 62-66.

Migolino O., Walker R., Venditti A., Nigrelli M., Rega A. (2010), *Teaching to teach with technology – An EACEA project to promote advanced technology in education*. In A. Jimoyiannis (ed.), *Proceedings of the 7th Pan-Hellenic Conference with International Participation «ICT in Education»*, vol.I, pp. 171-175.

Migolino O., Di Ferdinando A., Rega A. & Benincasa B. (2007), *SISINE: teaching negotiation through a Multiplayer Online Role Playing Game*. In D. Remenyi (Ed.), *Proceedings of the 6th European Conference on e-Learning*, Academic Conferences Limited, Reading (UK), pp. 439-448.

Migolino O., Di Ferdinando A., Rega A. & Ponticorvo M. (2007), *Le nuove macchine per apprendere: simulazioni al computer, robot e videogiochi multi-utente. Alcuni prototipi. Sistemi Intelligenti 1*, pp.113-136.

Milani L. (2011), *L'obbedienza non è più una virtù. Lettera ai giudici, in A che serve avere le mani pulite se si tengono in tasca*, Chiarelettere, Milano.

Mitchell, A. S. (2002), *L'amore può durare? Il destino dell'amore romantico*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.

Morin E., Ciurana E.R., Motta D (2004), *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando, Roma.

Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.

Morin E., Kern A., Anne B. (1994), *Terra Patria*, Raffaello Cortina, Milano.

Moroni I. (2006), *Bambini e adulti si raccontano. Formazione e ricerca autobiografica a scuola*, Franco Angeli, Milano.

Mortari L. (2013), *Aver cura della vita della mente*, Carocci Editore, Roma.

Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci Editore, Roma.

Murphy M. (1997), *Capital, class and adult education: the international political economy of lifelong learning in the European Union* in Armstrong P., Miller N. & Zukas M. (eds.), *Crossing Borders*.

Neuburger R. (2001), *La coppia: il suo mito, il suo terapeuta. Un modello sistemico-relazionale con le nuove crisi di famiglia e di coppia*, FrancoAngeli, Milano.

Nicholas R. Simmons-Stern N.R., Deason R.G., Brandler B.J., Frustace B.S., O'Connor M.K., Ally B.A., Budson A.E. (2012), *Music-based memory enhancement in Alzheimer's Disease: Promise and limitations*, *Neuropsychologia* 50.

Noddings N., (2005), (ed.) *Educating Citizens for Global Awareness*, Teachers College Press, New York.

Norris, J., Sawyer, R. (2012), *Toward a Dialogic Methodology*. In Nor-

ris, J., Sawyer, R., Lund, D. (eds) *Duoethnography. Dialogic methods for social, health, and educational research*, Left Coast Press, Walnut Creek, Cal., pp. 9-39.

Norris, J., Sawyer, R., Lund, D. (eds) (2012), *Duoethnography. Dialogic methods for social, health, and educational research*, Left Coast Press, Walnut Creek, Cal..

Nussbaum M., Sen Amartya (eds.) (1993), *The quality of life*, Clarendon Press, Oxford.

OECD (2007), *Lifelong learning and human capital [sic]*. Policy Brief. Paris, Organisation for Economic Development and Cooperation, Paris.

OECD (1996), *Lifelong learning for all*. Organisation for Economic Development and Cooperation, Paris.

Ohler J.B. (2010), *Digital community, digital citizen*, Corwin, Thousand Oaks, California.

Orefice P., Cunti A. (a cura di) (2009), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.

Orefice P. (2008), *La relazione tra saperi materiali e immateriali per lo sviluppo umano locale, Conferenza di apertura del Terzo Incontro Internazionale*, Salvador de Bahia.

Orefice P. (2003), *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Guerini e Associati, Milano.

Orefice P. (2001), *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci Editore, Roma.

Orefice P. (1991), *Il quadro del progetto Mo. Ter.*, in Orefice P. (a cura di), *Operatori, strutture, interventi di educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze.

Padiglione V., Pontalti C. (1995), *Tra le generazioni. Modelli di connessione simbolica*, in Donati P. (a cura di), *Quarto rapporto cisf sulla famiglia in Italia*, San Paolo, Milano.

Pagano R. (2013), *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci*, Monduzzi Editoriale, Milano.

Pancera C. (2006), *La paideia greca. Dalla cultura arcaica ai dialoghi socratici*, Edizioni Unicopli, Milano.

Papandreou G. (2001), *Individual and Collective Self-Learning (Auto-morphose): the Greek Experience* in Parisi D., *Simulazioni - La realtà rifatta nel computer*, il Mulino, Bologna.

Parisi D. (2001), *Simulazioni - La realtà rifatta nel computer*, il Mulino, Bologna.

Parkinson L. (2003), *La mediazione familiare. Modelli e strategie operative*, Erickson, Trento.

- Peretz, I. (2004), *Listen to the brain: The biological perspective on musical emotions*. In J.A. Sloboda & P. Pinto Minerva F., Gallelli R., *Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci Editore, Roma, pp. 105-134.
- Peyrot B. (2006), *La cittadinanza interiore*, Città Aperta, Troina.
- Pivato S. (2005), *Bella ciao, Canto e politica nella storia d'Italia*, Laterza, Roma-Bari.
- Piussi Anna Maria (2011), *Il senso libero della libertà. La posta in gioco di una civiltà desiderabile*, Encyclopaideia, XV, 29.
- Piussi A.M. (2001) *Pedagogia e politica*, in Tarozzi M. (cur.), *Pedagogia generale*, Milano, Guerini, (sez. seconda).
- Piussi A.M., Bianchi Letizia (1995), *Sapere di sapere*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Porcarelli A. (2012), *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, Franco Angeli, Milano.
- Portera A. (2009), *Mediazione educativa interculturale e gestione dei conflitti*, in Catarci M., Fiorucci M., Santarone D. (a cura di), *In forma mediata. Saggi sulla mediazione interculturale*, Unicopli, Milano, pp. 105-124.
- Portera A., Dusi P. (a cura di) (2005), *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, Franco Angeli, Milano.
- Praetorius I. (2011), *Penelope a Davos. Idee femministe per un'economia globale*, Quaderni di Via Dogana, Libreria delle donne di Milano.
- Praetorius I. (2002), *La filosofia del saper esserci*, Quaderni di Via Dogana, Libreria delle donne di Milano, 60.
- Rancière, J. (2003). *The Philosopher and His Poor.*, Duke University Press, Durham, North Carolina.
- Reason P., Bradbury, H. (Eds.) (2001) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Recalcati M. (2011), *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rega A., Iacono I., Scoppa A. (2009), *Magic Glove: An Interactive Hardware/Software System to Animate Objects. An Exploratory Study in Rehabilitation Setting*. In Proceedings of IDC 2009 – The 8th International Conference on Interaction Design for Children, ACM, New York, NY, USA, pp.313-316.
- Reggio P. (2011), *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma.
- Ribble M. (2011), *Digital Citizenship in School*, ISTE. International Society for Technology in Education, Washington D.C..
- Rickard N. S., Wing Wong W., Velik L. (2012), *Relaxing music counters heightened consolidation of emotional memory*, *Neurobiology of Learning and Memory* 97, pp. 220-238.

Rivoltella P.C. (2012), *Educare ai media. Una questione di cittadinanza*, in Rivoltella P.C., Bricchetto E., Fiore F. (a cura di), *Media, storia e cittadinanza*, La Scuola, Brescia.

Robertson R., (1992), *Globalization: Social Theory and Global Culture*, Sage, London.

Robertson R. (1991), *The Globalization Paradigm: Thinking Globally*, in Bromely D.G.,

Religion and Social Order. JAI Press, pp. 207–224, Greenwich.

Rodotà S. (2004), *Tecnopolitica. La democrazia e le nuove tecnologie della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari.

Roig A. (1981), *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, FCE, México.

Roig A. (1976), *Función actual de la filosofía en América Latina*, in AA.VV., *La filosofía actual en América Latina*, Grijalbo, México.

Royal C. (2008), *Framing the Internet: A comparison of gendered spaces*, *Social Science Computer Review*, Vol. 26. No. 2, pp. 152-169.

Ruggie, J. G. (1993), *Territoriality and Beyond: Problematizing Modernity in International Relations*, in *International Organization*, 47, pp. 139-174.

Salmon, C. (2008), *Storytelling. La fabbrica delle storie*, Fazi, Roma.

Sani R. (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano.

Sarracino V. (2012), *I giovani e l'impegno politico. La lotta di liberazione, la contestazione, l'attualità (1843-2011)*, in «*Education Sciences & Society*», Anno 3, n. 1.

Sarracino F. (2012), *Web democrazia*, in Stramaglia M. (a cura di), *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli merci e consumi*, Pensa Multimedia, Lecce.

Sarracino V. (a cura di) (2011), *L'educazione sociale. Modelli e problemi della contemporaneità*, L'Orientale Editrice, Napoli.

Sarracino F. (2007), *Educazione permanente e nuove tecnologie*, in Sarracino F., Sirignano F.M. (a cura di), *Pedagogie e didattiche per l'intervento sociale*, Giannini, Napoli.

Sarracino V. (2002), *Il Poema pedagogico di A.S. Makarenko*, Liguori, Napoli.

Sartori G. (2007), *Democrazia. Cosa è*, Rizzoli, Milano.

Scabini E., Iafrate R. (2003), *Psicologia dei legami familiari*, Il Mulino, Bologna.

Scabini E., Cigoli V. (2000), *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina, Milano.

Scabini E., Greco O. (1999), *La transizione alla genitorialità* in Andolfi M., *La crisi della coppia*, Raffaello Cortina, Milano.

Scabini E., Donati P. (1995) (a cura di), *Nuovo lessico familiare*, Vita e Pensiero, Milano.

Scabini E. (1985), *L'organizzazione famiglia tra crisi e sviluppo*, FrancoAngeli, Milano.

Scannone J.C. (1992), *Fé cristã e filosofia hoje na América latina*, in *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v. 19, n. 56.

Schettini B. (2012a), l'intervento tradotto in portoghese con il titolo *O problema das raízes histórico-ideais da Educação de adultos* è stato pubblicato come capitolo nel libro *Educação e democracia: diálogos*, a cura di Artemis Torres, EdUFMT, Cuiabá.

Schettini B. (2012b), *La società della conoscenza o della democrazia cognitiva. Un progetto pedagogico/politico per la società futura*, in CIPPI-TANI, R. (a cura di), *Società della conoscenza e cultura dell'integrazione*, Istituto per gli Studi Economici e Giuridici "Gioacchino Scaduto", Università degli Studi di Perugia, Perugia.

Schettini B., (2010b), *L'apprendimento degli adulti tra educazione e istruzione*, ScriptaWeb.

Schettini B., Strollo M. R. (a cura di)(2010a), *Processi cognitivi e formazione*, Luciano Editore, Napoli.

Schettini B., (2010a), *"Fatemi studiare. Conviene a tutti". Ma nessuno se ne è accorto e chi lo sa*, in Schettini B., Strollo M.R., a cura di, *Processi cognitivi e formazione. Percorsi trasversali*, Luciano Editore, Napoli.

Schettini B. (2009), *Governare il lifelong learning*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.

Schettini B. (2008), *Alfabetizzazione e educazione degli adulti nel bacino euro-afro-mediterraneo*, relazione pronunciata alla Camera dei Deputati, Italia, 8 settembre 2008.

Schettini B. e Toriello F. (a cura di) (2008), *Paolo Freire: Educazione Etica Politica. Per una pedagogia del mediterraneo*, Luciano Editore, Napoli.

Schettini B. (2007), *Un'educazione per il corso della vita*, Napoli, Luciano Editore.

Schettini B. (2006b), *Il lavoro autobiografico come ricerca e formazione in età adulta*, in Sarracino V., Schettini B., *Interrogare i progetti. Provo-carne la presa di parola per condividere il racconto, per favorire una professionalità riflessiva* in "Adultità" – rivista Semestrale –, Guerini e Associati, Milano.

Schettini B. (2006a), *L'educazione alla cittadinanza e alla vita democratica fra aperture e resistenze*, in Strollo M.R. (a cura di), *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società di domani*, Franco Angeli, Milano.

Schettini B. (2005), *Un'educazione per il corso della vita*, Luciano Editore, Napoli.

Schettini B., (2004b), *La memoria autobiografica e la cura di sé lungo il corso della vita*, in

Schettini B. (a cura di)(2004a), *Le memorie dell'uomo. Il lavoro narrativo della mente fra retrospettiva, prospettività e autobiografia*, Guerini e Associati, Milano, pp.45-63.

Schettini B. (2002), *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*, Guerini, Milano.

Schettini B. (2000d), *Il disagio dei figli di genitori separati: aspetti psicodinamici e psicopedagogici*, in "Rassegna di Servizio Sociale", n. 2.

Schettini B. (2000c), *Dentro il conflitto - oltre il conflitto la funzione educativa della mediazione sociale e culturale*, in Iavarone M. L., Sarracino V., Striano M. (a cura di) *Questioni di pedagogia sociale*, Franco Angeli, Milano.

Schettini B. (2000a), *Counseling pedagogico e professioni educative. Orientamenti teorici e metodologici per il pedagogo professionista*, in "Rassegna di Servizio Sociale", n. 1.

Schettini B., (2000b), *Il lavoro autobiografico come ricerca e formazione in età adulta*, in Sarracino V., Strollo M. R., *Ripensare la formazione*, Liguori, Napoli, pp. 183-219.

Schettini B., (1999b) "Uomo-cultura-natura" in *Alfabeti ambientali e Alfabeti sociali*, in F. Luccio, B. Schettini (a cura di), *Alfabeti ambientali Alfabeti sociali nella costruzione di curricula formativi*, Pensa Multimedia, Lecce.

Schettini B. (1999a), *Essere padre: alla scoperta delle proprie radici*, in Di Nicola G. P., Danese A., *Il maschile a due voci*, Piero Manni, Lecce, pp.128-134.

Schettini B. (1998c), "Vi dichiaro separati...": note per un modello pedagogico di mediazione familiare, in "MinoriGiustizia", n.1, pp.61-79.

Schettini B. (1998d), *La mediazione familiare come «pratica» psicopedagogica*, in "Rassegna di Servizio Sociale", a.XXXVII, n.1, pp.40-67.

Schettini, B. (a cura di)(1998a), *L'educatore di strada. Teoria e metodologia della formazione e dell'intervento di rete*. Pensa Multimedia, Lecce.

Schettini B. (1997), *Teoria e metodologia della mediazione familiare*, Libreria dell'Università Editrice, Pescara.

Schettini B. (1996), *La mediazione familiare: aspetti teorici e metodologici*, in "La Rivista di Servizio Sociale", n. 4.

Scheuerman W. E. (2004), *Liberal Democracy and the Social Acceleration of Time*,

Johns Hopkins Press, Baltimore.

Scholte J. A., (1996), *Beyond the Buzzword: Towards a Critical Theory of Globalization*, in Kofman E., Scholte J.A. (2000), *Globalization: A Crit-*

ical Introduction, Palgrave Mac Millan, New York.

Schön D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

Schön D.A. (ed.) (1991), *The Reflective Turn: Case studies in and on educational practice*, Teachers College Press, New York.

Schön D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey Bass, San Francisco.

Schön D. A. (1973) *Beyond the Stable State. Public and private learning in a changing society*, Penguin, Harmondsworth.

Semeraro G. (2009), *Libertação e hegemonia: realizar a América Latina pelos movimentos populares*, Ideias e Letras Aparecida/SP.

Sen A. (1993), *Capability and Well-Being* in Nussbaum M. and Sen A., (eds), *The Quality of Life*, Oxford Clarendon Press, pp. 30–53, New York

Sen A. (1989), *Development as Capability Expansion*, in *Journal of Development Planning* 19, pp. 41-58.

Sennett Richard (2012) *Together. The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*. New Haven, Yale University Press.

Serra M. (2012), *Perché dico che sono pochi i 140 caratteri di Twitter*, La Repubblica, 17 marzo.

Severino, E. (1984). *Studi di filosofia della prassi*. Adelphi, Milano.

Sgritta G.B. (1993), *La cittadinanza: principi, regole e fatti*, in "Tutela", 8, 1.

Sica L. S., Nigrelli M. L., Rega A. & Miglino O. (2011), *The Teaching to Teach with Technology Project: Promoting Advanced Games Technologies in Education*. In Editore, S. (editor), *ICT for Language Learning*.

Simsek E., Simsek A. (2013), *New Literacies for Digital Citizenship*, *Contemporary Educational Technology*, 4(2), pp.126-137.

Sirignano F. M. (2007), *Per una pedagogia della politica*, Editori Riuniti, Roma.

Smeyers, P. (2009), *Education, educational research, and the 'grammar' of understanding: a response to David Bridges*, *Ethics and Education*, 4.2: 125-129.

Smeyers, P., Blake, N., Smith, R., Standish, P. (2000), *Education in an Age of Nihilism: Education and Moral Standards*, Routledge/Falmer, London.

Smith M. K. (1994), *Local Education*, Open University Press, Buckingham.

Soro A. (2014), *Educare alla rete. L'alfabeto della nuova cittadinanza nella società digitale*, Giornata Europea della protezione dei dati personali 2014: *Educare alla Rete*, 29 gennaio 2014, Roma Spaccazocchi M. (2004), *La musica e la pelle*, Franco Angeli, Milano.

Spencer B. (1998b), 'Workers' Education for the Twenty First Century in Scott S.M., Spencer B. & Thomas A.M. (eds.), *Learning for Life: Canadian Readings in Adult Education*, Thompson Educational, Toronto.

Spencer B. (1998a), *The Purposes of Adult Education: A Guide for Students*, Thompson Educational, Toronto.

Spring J.H. (2009) *Globalization of Education. An Introduction*, Routledge, London and New York.

Srinivasan, T.N. (1994) *Human Development: A New Paradigm or Reinvention of the Wheel?* in *American Economic Review* 84, (2)), pp. 238-243.

Streeten, P. (1994) *Human Development: Means and Ends*, in *American Economic Review*, 84(2), pp. 232-237.

Striano M. (2012), *Developing Educational Practices in the Globalized World*, in Zlatan Delic (Ed.), *Globalization and Responsibility*, InTech.

Striano M. (2009), *Managing Educational Transformation in The Globalized World: A Deweyan Perspective*, in *Educational Theory*, Volume 59, Number 4, pp. 379-393.

Strollo M.R., Vittoria P. (2013), *La parola agita: orizzonti politico-pedagogici di laboratori universitari del Teatro dell'Oppresso a Napoli e a Rio de Janeiro* in D'Ambrosio A. M., *Teatro e parateatro come pratiche educative: verso una pedagogia delle arti*. Liguori, Napoli.

Strollo M. R., Vairetti I. (2013), *Musica, educazione, didattica della storia*. *Psicologia Scolastica*, vol. 11-1, pp. 97-116.

Strollo M. R. (2011), *Musica e parole. un progetto pilota*. QDS. Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. 15/16, pp. 99-144.

Strollo M.R., Capobianco R., (a cura di)(2010), *Il ruolo della musica nella formazione dell'identità individuale e sociale*, PensaMultimedia, Lecce.

Strollo M. R. (2008), *Il laboratorio di epistemologia e pratiche dell'educazione. Un percorso neuro fenomenologico per la formazione dei formatori*, Liguori, Napoli.

Strollo M.R. (a cura di) (2006), *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società di domani*, Franco Angeli, Milano.

Strollo M. R. (2000), *Ripensare la formazione*, Liguori, Napoli.

Suchodolski B. (1976), *Lifelong Education – Some Philosophical Aspects* in Dave R.H. (ed.), *Foundations of Lifelong Education*, Pergamon Press, Oxford; UNESCO Institute for Education, Hamburg.

Sultana, R.G. (2003), *Lifelong Guidance and the European Challenge. Issues for Malta*, Euroguidance Malta, Malta.

Susi F. (1995), *L'interculturalità possibile*, Anicia, Roma.

Telmon V. (a cura di) (1983), *La cognizione dell'ambiente*, Cappelli, Bologna.

Todorov T. (2010), *Una vita da pastore. Conversazione con Catherine Portevin*, Sellerio, Palermo.

Tomlinson J. (1999), *Globalization and Culture*, Polity Press, Cambridge.

Torres C.A. (1990), *The Politics of Nonformal Education in Latin America*, Praeger, New York.

Touraine A. (2009), *Il mondo è delle donne*, Il Saggiatore, Milano.

Trevarthen C. (1999), *Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication*, in 'Musicae Scientiae', Liege, 1999-2000, pp. 155-215.

Tuijnman A. & Boström A.-K. (2002), *Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning in International Review of Education*, Vol.48, No.1/2, pp. 93-110.

Tuijnman A. (2002), *Measuring Lifelong Learning for the New Economy*, Key Note Address delivered at the 2002 BAICE Conference, *Lifelong Learning and the Building of Human and Social Capital*, University of Nottingham, 6th-8th September, Nottingham.

UNESCO (1973), coordinatore Faure Edgar, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armano Editore, Roma.

Varela F. (1995), *Scienze cognitive e formazione*, in E. Baldini, F. Moroni, M. Rotondi, *Nuovi alfabeti. Linguaggi e percorsi per ripensare la formazione*, Franco Angeli, Milano.

Varela F., Thompson E., Rosch E. (1991), *The embodied mind. Cognitive science and human experience*, MIT Press, Cambridge, MA.

Vecchi B. (2011), *Intervista a Saskia Sassen*, Il Manifesto, 17 agosto.

Vermersch P. (2007), *Bases de l'auto-explicitation*, in *Expliciter*, n. 69, mars.

Viccaro G. (a cura di) (1979), *Educazione permanente e territorio*, Gatti del Convegno internazionale del 1978 Le Monnier, Firenze.

West L. et al. (eds.) *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2007.

Vigilante A. (2011), *Aldo Capitini: aprire l'educazione* in Vigilante A., Vittoria P., *Pedagogie della liberazione: Freire, Boal, Capitini, Dolci, il Rosone*, Foggia.

Vittoria P. (2012), *Educare e lottare con Paulo Freire* – Presentazione, in *Educazione Democratica – Rivista Semestrale* n. 3, il Rosone, Foggia.

Wain K. (2004b), *Lifelong Learning: Some Critical Reflections*, in Caruana D. & Mayo P. (Eds.), *Perspectives on Lifelong Learning in the Mediterranean*, IIZ-DVV, Bonn.

Wain K. (2004a), *The Learning Society in a Postmodern World*, Peter Lang, New York.

Wain K. (1987), *A Philosophy of Lifelong Education*, Croom Helm, London.

Wain K. (1985), *Lifelong Education and Participation. An Introduction*, in Wain K. (Ed.), *Lifelong Education and Participation*, The University of Malta Press, Malta.

Walters S., Borg C., Mayo P. & Foley G. (2004), *Economics, Politics and Adult Education* in Foley G. (Ed), *Dimensions of Adult Learning. Adult Education and Training in a Global Era*, Allen and Unwin, Sydney.

Wegeriff R. (2011), *Civitas educationis, tecnologie della comunicazione ed infinita responsabilità*, in Frauenfelder E., De Sanctis O., Corbi E. (a cura di), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Liguori, Napoli.

Weil S. (1954), *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso la creatura umana*, Edizioni di Comunità, Milano.

Williamson W., *Lifeworlds and Learning. Essays in the theory, philosophy and practice of lifelong learning*. Leicester, UK, NIACE, 1998.

Yarnit M. (1980), *The 150hrs. Italy's Experiment in Mass Working Class Adult Education* in Thompson, J. (Ed.) *Adult Education for a Change*, Kent, Hutchinson.

Zambrano M. (1996), *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina, Milano.

Zarifis, G.K., Gravani, M.G. (eds.) (2014), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'. A Critical Response*. Springer, Dordrecht.

Web-grafia

Clarke A. (2014), *Exploiting the web as a tool of democracy: new ways forward in the study and practice of digital democracy*, World forum for democracy 2013, <http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/news/wfd/study_en.pdf> (03/14).

Digital Evolution Laboratory (2010), *Avida Software home Page*. Retrieved 1 October 2010 from <http://devolab.msu.edu/>.

<e-Adventure> (2010), *Educational game engine*. Retrieved 1 September 2010 from <http://e-adventure.e-ucm.es/>.

EERA Agenda for Horizon 2020, <http://www.eera-ecer.de/about/projects-partnerships/eera-and-horizon-2020/>.

European Union (2002), *The Maastricht Declaration for Global Education*, <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEgs-app1.pdf>.

European Union (2004), *Joint Report on Social Inclusion*, Directorate General for Employment and Social Affairs, http://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/soc-incl/joint_rep_en.htm.

European Union (2010), *Joint Report on Social Protection and Social Inclusion*, Directorate General for Employment and Social Affairs, <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=750&langId=en>.

Eutopia-MT, *The Eutopia MT Project*. Retrieved 10 June 2010 from <http://www.lanas.unina.it/eutopia>.

Garante per la protezione dei dati personali (2014), *Educare alla rete. L'alfabeto della nuova cittadinanza nell'era digitale*, <<http://www.garanteprivacy.it/documents/10160/0/Educare+alla+Rete.Volume.pdf>>.

Jabbar A. (2008), *Cultura della cittadinanza e educazione interculturale*, in www.centroteologico.it/pdf/Adel%20Jabbar%20-20Cultura%20della%20cittadinanza.pdf.

Jacobs G., Natrajan A. (1999), *Toward a Comprehensive Theory*, http://www.mssresearch.org/?q=Human_Choice_Page5.

Jackson Lecture, 2004), OISE/University of Toronto, Toronto. Available at www.wallnetwork.ca (website of the Research Network on the Changing Nature of Work and Lifelong Learning –WALL, OISE/UT).

Herrera L. & Mayo P. (2011), *Growing Disparities Digital Youth, Arab Revolution and the Challenge of Work* in Counterpunch, weekend edition, March 5-6th, <http://www.counterpunch.org/2011/03/04/digital-youth-arab-revolution-and-the-challenge-of-work/> Accessed 17th September 2011.

Herrera L. (2011), *Egypt's Revolution 2.0: The Facebook Factor*. Jadaliyya. February 12. http://www.jadaliyya.com/pages/index/612/egypts-revolution-2.0_the-facebook-factor Accessed 17th September 2011.

Matthaei Julie (2009), *Beyond economic man: Economic Crisis, Feminist Economics, and the Solidarity Economy*, Paper delivered at the International Association for Feminist Economics Conference, Simmons College, Boston, 26-28 June 2009, <https://editorialexpress.com/cgi-bin/conference/>

Ministero per l'Innovazione e le Tecnologie (2004), *Linee guida per la promozione della cittadinanza digitale: e-democracy*, 2004. <<http://www.urp.it/allegati/e-democracy.pdf>> (03/14).

Orefice P. (2004), *Higher education and Interculturality. University, scientific knowledge, global and diverse learning*, <http://www.yorku.ca/hdrnet/library.asp?id=169&subid=177>

Presidenza del Consiglio dei Ministri. Dipartimento della Funzione Pubblica (2013), *E-democracy. Come coinvolgere i cittadini attraverso le ICT*, <<http://qualitapa.gov.it/it/customer-satisfaction/ascolto-e-partecipazione-dellutenza/e-democracy/>> (06/13).

Rodotà S. (2007), *Tecnopolitica*, in Enciclopedia Italiana Treccani - VII Appendice, <http://www.treccani.it/enciclopedia/tecnopolitica_%28Enciclopedia-Italiana%29/> (03/14).

Saraceno C. (2001), *Social Exclusion. Cultural Roots and Diversities of a Popular Concept*, Social Exclusion and Cabinet Office:2, www.socialexclusionunit.gov.uk.

Schettini B., *La funzione educativa della pratica di mediazione familiare*, www.educazione-degliadulti.it.

Scheuerman W.E. (2010), *Globalization*, in Stanford Encyclopedia of Philosophy, <http://plato.stanford.edu/entries/globalization/>.

Sen A. (2000), *Social Exclusion: Concept, application and scrutiny*, Social Development Papers, Asian Development Bank, <http://www.gsdc.org/go/display&type=Document&id=1916>.

Shor I. (1999), *What is Critical Literacy*, in Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice, Vol. 4, No.1, <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>.

Teaching to Tech with Technology (2010), *T3 Project Home Page*. Re-

rieved 1 September 2010 from <http://www.t3.unina.it>.

Telmon (a cura di) (1983), *La cognizione dell'ambiente*, Cappelli, Bologna.

TILS (2010), *The Dread-Ed Project*. Retrieved 10 September 2010 from <http://www.dread-ed.eu>.

Unesco Education for the 21th century, <http://en.unesco.org/themes/education-21st-century#sthash.Jq1HNnDs.dpuf>.

United Nations (2009) *United Nations Millennium Development Goals*, <http://www.un.org/millenniumgoals/index.shtml>.

United Nations (2010), Human Development Report; http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_EN_Complete_reprint.pdf.

Uri Wilensky (2010), *NetLogo-multi-agent programmable modeling environment*. Retrieved 1 September 2010 from <http://ccl.northwestern.edu/netlogo/>.

Wikipedia (2010), *Age of Empires pages*. Retrieved 1 October 2010 from http://en.wikipedia.org/wiki/Age_of_Empires.

Gli Autori

Angelo Rega, psicologo e psicoterapeuta, ha conseguito il dottorato di ricerca in Psicologia presso l'Università di Napoli "Federico II" dove è attualmente borsista di ricerca presso il Laboratorio per lo studio dei Sistemi Cognitivi Naturali e Artificiali (NAC).

Anna Maria Piussi, docente ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Verona, dove coordina il Centro dipartimentale CE-SDEF (Centro studi differenza sessuale, educazione, formazione) e con altre ha creato la comunità filosofica femminile Diotima.

Antonia Cunti, professore straordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'università "Parthenope" di Napoli.

Elsa M. Bruni, professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative dell'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti/Pescara, dove è attualmente Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche.

Enricomaria Corbi, professore ordinario di Pedagogia generale e sociale all'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, dove è Preside della Facoltà di Scienze della Formazione e Delegato del Rettore per la formazione degli insegnanti. Co-dirige la rivista internazionale *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*.

Fernando Sarracino, professore associato di "Didattica e pedagogia speciale" presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli.

Francesca Marone, ricercatrice presso l'Università Federico II di Napoli, insegna Pedagogia delle relazioni familiari e Pedagogia generale e dirige il laboratorio Donne Genere Formazione (www.dgf.unina.it).

Francesco Susi, docente senior presso l'Università degli Studi di Roma Tre. È stato preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre e Presidente della Conferenza nazionale dei presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione.

Franco Frabboni, professore Emerito di Pedagogia all'Università degli Studi di Bologna. Scolaro di Giovanni Maria Bertin, la sua ricerca è stata

rivolta ai fondamenti teorici ed empirici della Pedagogia e della Didattica.

Giovanni Semeraro, Professore di Filosofia dell'Educatione all'Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/Rio de Janeiro, nei corsi di laurea, master e dottorato, ricercatore del CNPq e coordinatore del Núcleode Estudos e Pesquisa em Filosofia Política e Educação (NUFIPE).

Laura Formenti, professore associato di Pedagogia generale e sociale all'Università degli studi di Milano Bicocca, coordinatore del Dottorato in scienze della formazione e della comunicazione e Presidente della Società Europea di Ricerca in Educatione degli Adulti (ESREA).

Maria Luisa Iavarone, professore associato confermato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope". È coordinatrice della sede consorziata del Dottorato di ricerca in "Qualità della formazione" e responsabile di un curriculum specifico sullo Sviluppo Educativo Locale.

Maria Rosaria Strollo, professore straordinario di Pedagogia e Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Università Federico II di Napoli, presso cui dirige il Laboratorio di Epistemologia e Pratiche dell'educatione (www.lepe.unina.it).

Massimiliano Fiorucci, Professore Associato di Pedagogia sociale e interculturale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre presso cui è Coordinatore scientifico del CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educatione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo).

Maura Striano, professore straordinario di Pedagogia e Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Università Federico II di Napoli.

Orazio Miglino, professore ordinario di Psicologia presso l'Università degli Studi di Napoli "Federico II" e responsabile del Laboratorio per lo studio dei Sistemi Cognitivi Naturali e Artificiali (www.nac.unina.it).

Paolo Orefice, Professore Emerito di Pedagogia Generale e Sociale, è Direttore della Cattedra Transdisciplinare UNESCO Sviluppo Umano e Cultura di Pace dell'Università degli Studi di Firenze (www.unesco-chair.unifi.it).

Paolo Vittoria, Professore Associato di Filosofia dell'Educatione all'Università Federale di Rio de Janeiro.

Peter Mayo, full professor presso l'Università di Malta e fa parte del Collegio Docenti per il programma di dottorato di ricerca in scienze della formazione ed educatione continua, Università degli Studi di Verona.

Vasco d'Agnesè, professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Psicologia della Seconda Università degli Studi di Napoli.

