

Recensione di: Isabella Loiodice, *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano, 2019

Mariarosaria De Simone

Università di Napoli “Federico II”

In questo interessantissimo volume l'autrice si propone di tracciare alcune coordinate del sapere pedagogico nella contemporaneità per meglio indirizzare ricerche, riflessioni, studi futuri sull'argomento, «nella rinnovata consapevolezza della crucialità della pregnanza di questo sapere» (p. 9). Un sapere, quello pedagogico, che deve mettere in grado uomini e donne di gestire la complessità del vivere contemporaneo, orientando il proprio agire a principi e valori democratici, di partecipazione, di libertà condivisa, di rispetto e sostegno reciproci, contro i rischi, sempre in agguato, di «dispersione di quelle cifre di umanità» indispensabili per garantire un futuro alle generazioni a venire e all'intero mondo.

Il primo capitolo si apre con una riflessione circa le ragioni epistemologiche della pedagogia come sapere teorico-prattico, facendo riferimento a un ricco dibattito, tuttora in corso, relativo all'identità del sapere pedagogico, partendo dal nesso pedagogia/scienze dell'educazione, che ha messo progressivamente «in evidenza la complessità di questo sapere [*la pedagogia*] che, proprio partendo dagli apporti delle varie discipline, è in grado di ricondurre a unità e unitarietà, rivelando la sua natura costitutivamente interdisciplinare e plurale, al 'confine' con gli altri saperi e però in grado di interpretarli con sguardo unitario e autonomo» (p. 14).

Poliedricità e molteplicità di approcci della ricerca pedagogica che non esauriscono l'importanza, per l'evento educativo, di per sé sempre dinamico e continuamente nuovo e rinnovabile, di individuare e chiarire, pur nel mutare dei fatti educativi, le coordinate etico-valoriali. Si tratta di «coordinate che non possono che essere ispirate alle categorie dell'impegno, della solidarietà, della responsabilità, della condivisione e del rispetto di tutte le differenze, accolte come ricchezza reciproca, scambio condiviso, crescita comune» (p. 15). Contro lo spettro della defuturizzazione, contro quella che Bauman (2003) chiama “cultura dell'effimero” occorre quindi necessariamente investire nel potere della formazione. A tal proposito la pedagogia ha il compito e la responsabilità di definire e proporre orizzonti di senso a cui riferirsi per progettare, realizzare e valutare l'azione educativa in tutte le sue forme, tempi, luoghi, e destinatari, e per fare questo essa può avvalersi di un fecondo repertorio di modelli

Mariarosaria De Simone – *Recensione di: Isabella Loiodice, Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita, FrancoAngeli, Milano, 2019*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/13422>

di ricerca, a partire dal problematicismo pedagogico di Bertin (1968) che, come ci spiega Baldacci (2011), ci fornisce un paradigma fondato sull'unità dialettica teoria-prassi, le cui strutture teoriche trascendentali ci danno la possibilità di fondare criticamente, sia in senso costitutivo che regolativo, la dimensione prassica della disciplina. Non solo paradigma bertiniano quindi ma numerosi e autorevoli altri modelli, come quello personalista, modelli che hanno contribuito ad avviare un costruttivo dibattito in merito, non dimenticando altresì un'altra categoria fondamentale, distintiva dell'educazione, ossia la "mediazione", tra persone, istituzioni, modelli di sapere, come ci ricorda Cives (1973). L'attualità di quest'ultima categoria viene ribadita attraverso la sua naturale connessione con un'altra categoria fondamentale individuata da Morin (1993), quella della "complessità", «una condizione con la quale 'fare i conti', capitalizzandone le valenze positive individuabili nella messa in discussione di posizioni dogmatiche e unilaterali, a favore invece di atteggiamenti di apertura mentale ed emotiva» (Loiodice, 2019, p. 18). Pedagogia come scienza complessa, dunque, che raccoglie al suo interno la complessità come paradigma formativo, legittimata, come ci spiega Frabboni (2003), a porsi come scienza (teorica e prassica) di riferimento poiché capace di elaborare un progetto formativo integrale. «La pedagogia si struttura così come una scienza di nessi e di contaminazioni, che esaltano il suo carattere euristico e costruttivo idoneo a coniugare paradigmi, linguaggi, metodologie di ricerca plurali e differenziati per ricomporli in una unità mai definitivamente data ma continuamente in divenire, riconoscendo nella *complessità* la condizione permanente irrinunciabile del suo statuto epistemologico» (Loiodice, 2019, p. 20).

Se per Cambi (2003) la categoria della complessità rappresenta una sfida di carattere epocale Franca Pinto Minerva (2016) pone tale categoria a fondamento di un nuovo modo di concepire, interpretare e praticare il sapere pedagogico, a partire da una più dinamica interpretazione del nesso che lega teoria e prassi in pedagogia, finalmente non più vissuto in termini di scissione/contrapposizione a favore dell'una o dell'altra ma sottolineando la natura evolutiva dei due momenti, in una relazione dinamicamente transattiva, vitale. «Tale vitalità, nella conquista di una specifica identità (teorica e prassica), è dunque il frutto di una continua autoriflessione che ha caratterizzato la pedagogia nel corso degli ultimi decenni. Una riflessione, come già evidenziato, che si è esplicitata attraverso differenti passaggi, alcuni dei quali molto 'sofferti': quello dalla pedagogia di impostazione filosofica alle scienze dell'educazione, quello dalla 'morte della pedagogia' fino ad approdare in anni più recenti al recupero, alla problematizzazione e alla riproposizione del termine 'pedagogia'. Un termine che raccoglie e capitalizza la ricchezza e la pregnanza sia della dimensione teorico-filosofica sia della dimensione progettuale ed empirica, dando vita appunto a una pedagogia come scienza dell'educazione autonoma e distinta rispetto alle altre scienze, anche se vitalmente connessa a esse attraverso, appunto, la ricomposizione unitaria tra teoria e prassi» (p. 23). Una vitalità, dunque, quella del nesso tra teoria e prassi, che non si limita soltanto a corroborare sul piano teorico, in quanto sapere critico razionale, la pedagogia ma sottolinea ulteriormente come questa scienza non si limiti a osservare o descrivere fatti ed eventi educativi, incidendo dinamicamente, attivamente e costruttivamente sugli stessi. Per tale motivo se da un lato la pedagogia, come sapere generale sull'educazione, rappresenta il baricentro attraverso cui interpretare la pluralità dei settori specialistici, è altresì vero e legittimo l'impegno nel corso degli ultimi decenni a specificare alcuni ambiti di indagine, intesi come articolazioni plurali di un

sapere unitario, specifici campi di indagine teorica e pratica intorno ai nodi cruciali della contemporaneità. E così, a titolo esemplificativo, la pedagogia sociale, sottolineando la natura costitutivamente sociale dell'educazione così come la caratterizzazione educativa del sociale, privilegiando il territorio, si occupa, nel flusso dei processi di cambiamento permanentemente in atto soprattutto nel tempo della contemporaneità, delle fluide e instabili frontiere del presente, come ci spiega Tramma (2019). E così, ancora, la filosofia dell'educazione, in quanto sapere epistemologicamente connotato dalla forte valenza fondativa e dalla funzione regolativa, garantisce all'agire pedagogico una fondamentale funzione antidogmatica e critica rispetto ai sempre incombenti tentativi di condizionamento sociale, economico, politico e culturale, posizionandosi al 'centro' del discorso pedagogico, quale dispositivo di problematizzazione radicale. L'autrice, alla fine del primo capitolo, si focalizza altresì sull'oggetto della pedagogia che, a partire dall'assunto fondativo dell'educabilità delle persone, può essere individuato nel costrutto della formazione, pensato, interpretato e realizzato nella sua dimensione processuale. A tal riguardo Orefice (2011) introduce il concetto di formatività quale "ampliamento del concetto di educabilità", concetto comprensivo al suo interno non soltanto della formazione del soggetto ma anche del contesto sociale: si tratta di un intreccio che, nell'attuale società della conoscenza globale si espande a tutti i soggetti e a tutti i territori affermando con ancora maggior forza il diritto universale all'apprendimento e alla formazione permanente di tutti. «In tal senso, la pedagogia si conferma come scienza del sapere e dell'agire educativo, capace cioè di elaborare modelli teorici che sappiano continuamente misurarsi con i fatti educativi, riprogettandoli in relazione a fini e a valori riconducibili all'emancipazione e all'autonomia cognitiva, affettiva e relazionale delle persone» (Loiodice, 2019, p. 32). In questa prospettiva l'oggetto della pedagogia accoglie al suo interno la ricchezza ermeneutica, progettuale ed empirica che, «influenzandosi reciprocamente, dà vita a un costrutto trinomico – educazione/istruzione/formazione – variamente articolato in relazione ai contesti nei quali si realizza» (p. 33), e può farlo esclusivamente se accoglie, per affrontare le sfide della complessità, al suo interno questa stessa categoria, divenendo sempre più consapevole del carattere di complessità strutturale del suo sapere.

Nel secondo capitolo l'autrice si impegna a collocare l'educazione al centro della contemporaneità, esaminandone luci e ombre, che ne determinano di volta in volta limiti e potenzialità. Contemporaneità che, tra vite sempre più "di corsa" (Bauman, 2008) e trionfo del "pensiero sbrigativo" (Contini et al., 2014), tra una sempre più equivoca con-fusione tra privato e pubblico cui si contrappone un bisogno identitario di una sempre maggiore sovraesposizione mediatica, ci tiene permanentemente in bilico tra "possibilità e probabilità" di emancipazione versus omologazione. In tale contesto il 'potere' di cui dispone l'educatore, un potere 'di servizio' come ci tiene a ricordare l'autrice, non può che delinarsi come l'assunzione di responsabilità nel guidare l'educando verso il raggiungimento di una propria autonomia personale, sociale e professionale, attraverso un processo, quello educativo, costitutivamente asimmetrico, una asimmetria che deve sempre esprimersi nei termini di autorevolezza piuttosto che di autoritarismo, una asimmetria dinamica e permanentemente evolutiva, «progressivamente ridotta nel tempo in vista, appunto, di un suo superamento» (p. 42), lavorando, come ci ricorda Freire (1977) "con" la libertà e non "contro" di essa. In tal senso «l'educare si impreziosisce delle caratteristiche peculiari del dono, in quanto manifestazione autentica di cura» (Loiodice, 2019, p. 44). Dono che finalmente, come ci

Mariarosaria De Simone – *Recensione di: Isabella Loiodice, Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita, FrancoAngeli, Milano, 2019*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/13422>



ricorda Cambi (2017), torna oggi con forza al centro dell'educare, e in forma deretoricizzata, analitica, critica. Dono che, lo ricordiamo, assume caratteristiche di reciprocità e che, nel riferirsi all'educazione, comporta il «confermare e rafforzare la natura relazionale e teleologica dell'evento formativo, in quanto finalizzato a far crescere (a coltivare) l'autonomia e l'identità del soggetto in educazione» (p. 48). Dono e cura come categorie, infine, che non devono farci dimenticare lo sforzo né sottovalutare la fatica, l'impegno, la delicatezza, la crucialità e quindi, giocoforza, la valorizzazione del lavoro dei professionisti dell'educazione, soprattutto se tale lavoro si caratterizza quale processo finalizzato all'emancipazione e all'autonomizzazione delle persone piuttosto che alla loro normalizzazione.

Nel terzo capitolo l'autrice approfondisce il concetto di “mente proteiforme” (Baldacci, 2014), intesa come una mente fluida che però abbia carattere attivo e auto-trasformativo, capace di cambiare idea ma di avere un'idea propria, non passiva rispetto a quella degli altri, passando poi a descrivere la molteplicità di indagini scientifiche, in particolare nel campo delle neuroscienze, che ci hanno permesso di scoprire le profonde connessioni tra i domini del sapere e del sentire, tali da considerare le emozioni come determinanti i processi stessi di pensiero, nei differenti livelli, da quello di base a quelli superiori, convergenti e divergenti. «Mente e affetti si incarnano poi in relazioni, nel senso che il nesso reciprocamente attivo tra ragione ed emozione va a sua volta a radicarsi in contesti sociali idonei a ‘nutrire’ tale correlazione attraverso un tessuto di relazioni» (p. 54) che potrebbero auspicabilmente evolversi nella direzione, come ci spiega Fabbri (2014), di una civiltà “della Cura e dell'Empatia”. Ed è proprio rispetto a quest'ultimo aspetto che è importante contrapporre al nichilismo dilagante una logica e una pratica dell'altruismo, altruismo che occorre diventi un abito mentale e culturale, sia in termini cognitivi che emotivi, abito che si fondi sul valore primario della prossimità. E la categoria dell'altruismo non può non correlarsi con un'altra categoria fondamentale, ossia quella del ‘bene comune’, intesa innanzitutto come spazio di partecipazione, luogo simbolico e/o fisico dove è possibile incontrarsi per condividere valori, idee, risorse, simboli. Stiamo parlando naturalmente non di parole vuote ma di un complesso sistema valoriale che, «dal punto di vista pedagogico, è possibile concretizzare attraverso percorsi di formazione capaci di generare persone che poi sapranno costruire famiglie solidali, comunità scolastiche, economie di comunione, imprese sociali: un impegno etico, razionalmente ed emotivamente costruito, che può e deve essere posto al centro di progetti educativi permanenti ed integrati» (p. 57). Nel contesto scolastico l'integrazione tra dimensioni cognitive e dimensioni affettive, che hanno da sempre portato all'alternanza di modelli curriculari a volte a prevalenza istruttiva e altre volte a prevalenza educativa, non ha ancora portato a una sufficiente valorizzazione dell'efficacia dell'intreccio «tra sviluppo cognitivo e sviluppo emotivo-affettivo (a loro volta vitalmente connessi con quello corporeo, relazionale, etico-valoriale ecc.) che studi autorevoli andavano via via evidenziando» (p. 58). Una valorizzazione che dovrebbe portare la scuola a essere una palestra non solo di saperi ma anche di emozioni, affetti e sentimenti, e che richiede, accanto a quella che Morin (1999) chiama “riforma di pensiero” a una vera e propria “riforma dell'insegnamento”, una riforma che esige «un'educazione etica, antropologica ed epistemologica» (Morin, 2015). Stiamo parlando, ancora, di una scuola «che utilizzi la potenza positivamente eversiva dei saperi

e delle conoscenze per curvarle in direzione di emancipazione dei singoli e delle comunità, ampliate in dimensione planetaria» (Loiodice, 2019, p. 64).

Contesti educativi, dunque, che si fanno sempre più complessi e che a loro volta chiamano in causa e interrogano altre istituzioni sociali, a partire dalla famiglia che attraverso le trasformazioni, nella pluralità di tipologie che ha assunto negli ultimi decenni, occorre mantenga uno spazio e un ruolo privilegiati non solo per il mantenimento della solidità dei legami parentali ma soprattutto, attraverso una equilibrata educazione alla genitorialità, si assuma sempre più la responsabilità educativa che, archiviate le istanze della conformazione e del controllo, non può che fondarsi su un'etica della condivisione. Allo stesso modo «la complessità del sistema economico riveniente principalmente dai processi di globalizzazione che unificano, intrecciandone i destini, le economie di tutto il mondo, postula dunque il ritorno alla valorizzazione della dimensione etica riconducibile fondamentalmente al ridare *dignità* al lavoro, andando oltre la necessaria garanzia del lavoro-per-tutti per coniugarla alla promozione dello spirito di iniziativa e alla valorizzazione della creatività di ciascun lavoratore» (pp. 76-77). Data la pluralità di contesti la pedagogia non può non ampliare il suo raggio d'azione all'intera esistenza umana. A tal proposito nel quarto capitolo l'autrice approfondisce il nesso tra pedagogia e corso della vita in prospettiva *lifelong, lifewide e lifedeep*: con il passaggio infatti da una rappresentazione lineare del tempo della vita, che ha determinato una organizzazione stadiale dell'esistenza, a una rappresentazione di tipo circolare, a spirale, tipica maggiormente delle culture orientali, la formazione stessa è passata da una definizione stadiale, e quindi soprattutto giovanile, a un processo di tipo permanente ricorsivo. Tale passaggio ha aperto la strada a una "pedagogia del corso della vita" idonea a dare piena cittadinanza al bisogno di educarsi e formarsi per l'intero corso della propria esistenza, tanto più in un tempo e in una società che «'consumano' saperi, conoscenze e competenze a ritmo continuo e vorticoso» (p. 80). E questo a partire ad esempio da un'adeguata formazione alle transizioni: «in tal senso la formazione (nella sua duplice e intrecciata versione educativa e istruttiva) deve, dai primi anni di vita e per l'intero corso della vita, rendere leggibile le transizioni, al fine di poterle esplorare e governare senza soccombere di fronte all'angoscia esistenziale che di primo impatto ne deriva» (p. 81). Lungo tale prospettiva l'educazione permanente viene a definirsi come un 'orizzonte di senso' finalizzato a promuovere una prospettiva più ampia nonché l'emancipazione personale e sociale, oltre che professionale, al fine di 'coltivare umanità' (Nussbaum, 1999), fine che si traduce nel tentativo di concretizzare l'utopia pedagogica della permanente educabilità delle persone, nella restituzione a tutti, dall'infanzia sino alla vecchiaia, del diritto/dovere a essere soggetti generativi: di saperi, emozioni, relazioni, valori, progetti, generativi e attivi in tutti i contesti di vita. Nello specifico, per quanto riguarda l'apprendimento e la formazione in età adulta, si delinea il ruolo privilegiato che l'esperienza assume rispetto alla costruzione del sapere, riabilitando il soggetto adulto nella sua integralità, e promuovendo quelle che Dewey (1949) considerava attitudini fondamentali: l'apertura mentale, la sincera adesione totale, la responsabilità. Tenendo altresì presente che le esperienze che generano apprendimento inevitabilmente sono quelle che implicano un'attività di problematizzazione (Bertin, 1968) e di riflessione critica sull'esperienza stessa (Shön, 1999). «Elemento fondamentale diventa allora il riconoscere il peso e il valore di conoscenze e competenze non solo specificatamente tecnico-professionali ma anche strategiche e trasversali, cognitive e

Mariarosaria De Simone – *Recensione di: Isabella Loiodice, Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita, FrancoAngeli, Milano, 2019*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/13422>



metacognitive, riflessive, in un nesso reciprocamente costruttivo tra apprendimenti e competenze di tipo formale, informale, non formale, quindi di base, tecnico-professionali e trasversali» (p. 93). Il tutto, grazie alle teorizzazioni di Lindeman (1926) connotato da una dimensione ludiforme che esalti l'idea dell'educazione e dell'apprendimento come gioco, indispensabile per vivere la vita pienamente: l'educazione è vita e, per tale motivo, è e deve essere sempre anche una pratica di libertà (Freire, 1977). Una pratica sempre in divenire e che, oltre a richiedere la valorizzazione dell'«incompiutezza» dello sviluppo umano, richiede proprio per questo la valorizzazione anche della formazione permanente.

Nel quinto capitolo l'autrice si sofferma sulle pedagogie della contemporaneità, a partire dalla «pedagogia delle relazioni interculturali», pedagogia caratterizzata dalla promozione del dialogo, condizione necessaria e fondamentale per permettere una «fusione degli orizzonti» (Bauman, 2018) tale da valorizzare la pace come incontro di differenze. «La nostra prospettiva pedagogica non può che essere, ancora una volta, quella di investire nel 'potere della formazione', capace di *attraversare* confini reali e virtuali per *generare* nuove logiche e nuove culture» (p. 106). Per poi passare alla descrizione della «pedagogia delle relazioni intergenerere», pedagogia attraverso cui «il valore della differenza sessuale, per essere interpretato e vissuto come tale, deve dunque diventare in primo luogo occasione di scoperta e riconoscimento di un peculiare punto di vista [...] definito per sé e non perché migliore o peggiore di quello maschile. La differenza di genere, infatti, rappresenta forse la più radicale delle differenze e quindi quella intorno a cui, positivamente e produttivamente, è possibile fondare la logica e la pratica dell'intersoggettività, dell'incontro e del confronto» (p. 113). Cultura della differenza che, anche per quanto riguarda la «pedagogia della sostenibilità», deve farci considerare locale e globale come facce della stessa medaglia; «nessuna delle quali, dunque, può essere trascurata rispetto all'altra: anzi, il principio 'agire localmente, pensare globalmente' sintetizza in modo efficace la necessaria assunzione di precise responsabilità, di cui ciascuno (indipendentemente dal luogo di residenza) deve farsi carico *a partire* dal proprio ambiente di vita, nella consapevolezza che ogni sua azione avrà ricadute (positive o negative) sull'intero ecosistema» (p. 118). Non dimenticando come sostenibilità ambientale e sostenibilità sociale siano strettamente connesse, caratteristica che non può non richiedere alla pedagogia ecologica di assumere connotazioni di complessità, nonché ripensare «dalle fondamenta le sue categorie paradigmatiche, ispirandole ai principi della riflessività, della problematicità, dell'utopia» (p. 122). Gli stessi principi che non posso non guidare altresì la «pedagogia dei media», una pedagogia che occorre si espliciti soprattutto attraverso pratiche educative volte a promuovere 'pudore' da contrapporre a una pedagogia dell'oscuro che implicitamente i media promuovono, insieme all'abitudine all'odio, all'assuefazione all'ingiuria e alla «banalità del male» (Arendt, 1963). L'estrema libertà data dal digitale, così come le potenzialità delle tecnologie medialità in termini di promozione di apprendimenti formali, non formali ed in formali, non essendo, ovviamente, delle possibilità di per sé, presuppongono una consapevolezza civica, intellettuale ed etica che solo un'educazione intenzionalmente orientata in tale direzione potrebbe garantire.

L'autrice infine, nell'ultimo capitolo, sottolineando l'importanza del ruolo dell'educazione come speranza per costruire futuro, e conclude riportando le testimonianze soprattutto dei più giovani, ragazzi e ragazze, che hanno saputo cogliere, più degli adulti, «il ruolo potentemente emancipativo dell'educazione e quanto sia importante

combattere, e anche morire, per essa» (p. 135). Testimonianze che rappresentano soprattutto un grido di aiuto che non può più rimanere inascoltato da noi adulti, al fine di garantire ai più giovani un futuro non solo accettabile, ma degno e dignitoso.

Bibliografia

- Arendt, H. (1963), *La banalità del male*. Milano: Feltrinelli.
- Baldacci, M. (2011), *Il Problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*. Lecce: Milella.
- Baldacci, M. (2014), *La mente proteiforme. Un nuovo orizzonte formativo*, in Annacontini, G. & Gallelli, R. (2014) (a cura di), *Formare altre(i)menti*, Bari: Progedit.
- Bauman, Z. (2003), *Modernità liquida*, Roma-Bari: Editori Laterza.
- Bauman, Z. (2008), *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2018), *La luce in fondo al tunnel*, a cura di M. Marazziti e L. Riccardi, con un saggio conclusivo di Andrea Riccardi. Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo.
- Bertin, G.M. (1968), *Educazione alla ragione*, Roma: Armando Editore.
- Cambi, F. (2003), *La complessità come paradigma formativo*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità*, Roma: Carocci, p. 134.
- Cambi, F. (2017), «Del dono...in educazione», in *Studi sulla Formazione*, 20,1, pp-9-13.
- Cives, G. (1973), *La mediazione pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini, M.G., Demozzi, S., Fabbri, M. & Tolomelli, A. (2014), *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1949), *Come noi pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbri, M. (2014), *La mente emozionale*, in Annacontini, G. & Gallelli, R. (2014) (a cura di), *Formare altre(i)menti*, Bari: Progedit.
- Frabboni, F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, in Frabboni, F. & Pinto Minerva, F., Roma-Bari: Editori Laterza.
- Freire, P. (1977), *L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori.
- Lindeman, E.C. (1926), *The meaning of adult education*, New York: New Republic Inc.
- Loiodice, I. (2019), *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin, E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Mariarosaria De Simone – *Recensione di: Isabella Loiodice, Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita, FrancoAngeli, Milano, 2019*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/13422>

Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education 16, 2 (2021). Special Issue. *Intersections between human sciences and natural sciences in Maria Montessori's thought and work*. Edited by Manuela Gallerani and Tiziana Pironi. ISSN 1970-2221.

Morin, E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Orefice, P. (2011), *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*. Milano: Mondadori.

Pinto Minerva, F. (2016), *Il paradigma della complessità*, in Baldacci, M. & Colicchi, E. (2016) (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma: Carocci.

Shön, D.A. (1999), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.

Tramma, S. (2019), *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Editori Laterza.

Mariarosaria De Simone è RTD-B in M-Ped/01 presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II", dove insegna Pedagogia dei processi di apprendimento, Pedagogia dei servizi alla persona e deontologia professionale e conduce il laboratorio di Metodologia dell'intervento clinico pedagogico.

Contatto: mariarosaria.desimone3@unina.it

Mariarosaria De Simone – *Recensione di: Isabella Loiodice, Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita, FrancoAngeli, Milano, 2019*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/13422>

