

Per una filosofia dell'educazione. Interpretare la rilevanza delle sfide ambientali

Pierluigi Malavasi – Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale – Università Cattolica del Sacro Cuore

Caterina Calabria – Docente a contratto di Pedagogia interculturale – Università Cattolica del Sacro Cuore

Corresponding author: pierluigi.malavasi@unicatt.it

Abstract

This contribution, with an instructive purpose, advocates for an interpretation of the philosophy of education aimed at fostering the unity of pedagogical discourse. The first section, authored by Pierluigi Malavasi, establishes this foundation, while the second section, by Caterina Calabria, identifies a theoretical-regulative framework that substantiates this unifying ambition, specifically, the ecological imperative directed toward critically educating for the stewardship of our common home. Contemporary environmental challenges necessitate an expansion of philosophy of education's scope, highlighting its significant relevance in current scientific debate.

Keywords - Philosophy of Education; Human Education; Ecology; Environment; Common Home

1. L'unità del discorso sull'educazione¹

I rapporti che intercorrono tra l'encyclopédia pedagogica e la filosofia non sfuggono alla frammentazione del sapere contemporaneo e, a ben considerare, il caso della filosofia dell'educazione² assume un significato particolarmente emblematico. Questa partecipa oggi delle vicende della filosofia, costretta a ripensare la sua stessa vocazione legata all'indagine della realtà nella prospettiva dell'intero.

La specializzazione degli accostamenti e delle procedure di ricerca nell'ambito della pedagogia ha spinto la filosofia dell'educazione a identificare a propria volta un “*proprium disciplinare*”, alla luce della presunta inadeguatezza e genericità della sua funzione “regolativa” tradizionale, teorizzata da J. Dewey «nell'ampiezza d'orizzonte, nella libertà e nell'invenzione costruttiva o creativa». Ad una prima talora imprecisa ricerca dei fondamenti si è sostituito l'impegno di stabilire l'ambito, i principi e il metodo della pedagogia: il problema deweyano della «teoreticità regolativa»³ si configura così, in tempi recenti, come il problema epistemologico della pedagogia.

¹ Il contributo, ideato in modo unitario, è stato redatto da Caterina Calabria e Pierluigi Malavasi; a quest'ultimo va attribuito il primo paragrafo, Caterina Calabria è l'autrice del secondo paragrafo.

² Cfr. A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma 2006.

³ J. Dewey, *The Sources of a Science of Education*, Livering Publishing Corporation, New York 1929, II, 16: «La filosofia dell'educazione non crea né stabilisce fini, ma occupa un posto intermedio e strumentale o regolativo. I fini effettivamente raggiunti, le conseguenze che realmente ne derivano vengono esaminati e il loro valore viene stimato alla luce di uno schema generale di valori [...] Il contributo che la filosofia dell'educazione può apportare risiede nell'ampiezza d'orizzonte, nella libertà e nell'invenzione costruttiva o creativa». La concezione di una filosofia dell'educazione come dispositivo regolativo di una teoria generale dell'educazione è formalizzata dal filosofo e pedagogista statunitense fin dal 1916 in *Democracy and Education*.

La definizione dei criteri di verità che segna lo sviluppo della scienza moderna postgalileiana non deve indurre alla rinuncia a pensare la totalità e l'unità della realtà educativa⁴. Descrivere, comprendere e spiegare in modo scientifico la realtà, dopo Galileo, implica per le cosiddette *hard sciences*, assolutizzare quantità e misurabilità ed al contempo eludere i dilemmi legati all'essenza per concentrarsi sull'osservazione sistematica degli eventi (quantitativamente riscontrabili) del mondo della natura. La scienza moderna ha qualificato il proprio accesso conoscitivo attraverso la scelta di criteri di verità rigorosamente empirici, scegliendo di ricondurre l'esclusività del suo intero all'intero dell'esperienza che può essere verificata. I criteri lato senso empirici di riferimento alla realtà sono oggi gli unici a cui è connesso il valore di verità scientifica. Se il paradigma del sapere contemporaneo e il concetto stesso di scientificità corrispondono in modo sostanziale a quelli delle scienze sperimentali, è oggi assai difficile da ipotizzare per la filosofia, e analogamente per la filosofia dell'educazione, il compito di fondare i presupposti dei saperi disciplinari. Infatti, ogni disciplina circoscrive il suo particolare “universo di discorso” riferendosi a un determinato “universo di oggetti”, così che il significato e i referenti di ogni ambito scientifico siano precisabili soltanto movendo da un'indagine epistemologica interna e autoreferenziale.

Nel cosiddetto universo di discorso delle scienze dell'educazione, alla filosofia (dell'educazione) non è riconosciuto né un ruolo fondamentale né, tanto meno, fondativo. Anche nell'ambito dell'encyclopedia pedagogica, il paradigma di riferimento oggi più comunemente accettato a livello internazionale è quello della ricerca empirica. Questo non significa affermare che lo sperimentalismo scientista con il suo mito dell'obiettività positiva stia prevalendo su tutte le altre modalità di ricerca. È la *ratio empirica* che rischia di “monopolizzare”, anche nell'ambito pedagogico, la nozione stessa di scientificità e di conseguenza (in modo neanche troppo latente) i differenti paradigmi della ricerca educativa. A questo proposito, se la definizione di strategie e tecniche d'indagine non muove primariamente da una teoria generale dell'educazione, assai dubbio risulta il valore delle nozioni di attendibilità, validazione o controllabilità; esse risultano private del legame essenziale con i concetti di interpretazione e critica, pregiudizio e verità discussi nell'ambito della riflessione pedagogica. È fuori discussione l'importanza di metodi e strumenti empirici per la definizione della ricerca e della progettualità educativa; non si deve dimenticare tuttavia che l'idea di sperimentazione, come qualsiasi altro concetto, è relativa al contesto culturale nel quale si sviluppa, ai valori e alle rappresentazioni simboliche. Anche nelle scienze sperimentali, infatti, si compiono astrazioni teoretiche, si formulano ipotesi che travalcano l'esperienza direttamente osservabile, la quale non può che essere descritta con le stesse proprietà che valgono per gli oggetti conosciuti. Ciò di cui la ricerca empirica si preoccupa maggiormente riguarda la consuetudine di ricavare in modo logico, dalle ipotesi teoriche avanzate, almeno alcune conseguenze controllabili. Tuttavia, proprio la cogenza logica che conduce alla generalizzazione dei risultati raggiunti, di per sé, è sovente tutt'altro che accettabile od “oggettiva”. Nonostante siano ben note le obiezioni mosse dalla filosofia della scienza più avvertita verso la spregiudicatezza gnoseologica della metodologia sperimentale classica, non può dirsi superata la tentazione di scambiare i criteri di riferimento alla realtà della ricerca empirica per criteri assoluti di verità.

Riflettere sulla possibilità, sul senso o sull’“essere” dell'esperienza educativa è un compito largamente disatteso dalla filosofia contemporanea ed è diventato pressoché esclusivo appannaggio del discorso pedagogico. Negli ultimi decenni, in modo peculiare, il successo delle ricerche empiriche in psicologia e in sociologia ha influito sulla connotazione psico-sociale della concettualizzazione pedagogica. Si consideri che nel secondo dopoguerra, venuta a mancare una filosofia dell'educazione di respiro internazionale, si sono sviluppate alcune linee di ricerca teoretico-filosofiche all'interno dell'ambito pedagogico che di frequente hanno alimentato il sospetto di mutuare dalla filosofia i tradizionali paradigmi di riferimento gnoseologici. È anche a causa di tale presunta dipendenza

⁴ Cfr. A. Mariani, La scrittura scientifica dopo la ‘rivoluzione scientifica’. Tre exempla: Galilei, Darwin, Piaget, In V. Boffo, G. Del Gobbo, F. Torlone (a cura di), *Educazione degli adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, FUP, Firenze 2023, pp. 135-139.

epistemica, aggravata dalla crisi⁵ riguardante la possibilità del discorso filosofico in quanto tale, che gli studiosi delle scienze dell'educazione non sono oggi certo concordi nel riconoscere l'insostituibile valore euristico della teoreticità pedagogica. Questa, peraltro, non sempre è stata in grado, negli ultimi decenni, di pensare l'educazione in rapporto con le tumultuose trasformazioni socio-culturali che hanno interessato i processi formativi e fatto emergere nuovi bisogni e specifiche professionalità formative e pedagogiche.

Alla luce della considerevole articolazione che oggi contrassegna l'encyclopedia delle discipline pedagogiche, si prospetta in modo nuovo e ancor più indilazionabile l'esigenza di una riflessione pedagogica non depauperata della sua componente teoretica e quindi della sua stessa capacità di rielaborare criticamente l'esperienza educativa nella molteplicità delle sue "forme" storiche e istituzionali. Gli eventi possono essere spiegati attraverso una razionalità aperta e problematica, che dev'essere preceduta e accompagnata dall'impegno incessante rivolto a comprendere il senso dell'accadere educativo nella situata concretezza esistenziale, «dando corpo a una pedagogia e teorica e operativa che riprenda il ruolo chiave che ha avuto e che ha nella nostra cultura/civiltà, come pure nei momenti di crisi/svolta [...] nelle sue potenzialità ricche, complesse e irrinunciabili per dar corso a una civiltà più giusta e più sostenibile, come pure capace di andare oltre la crisi, attuare la svolta e mettere al centro il "bene comune" per l'umanità»⁶. È allora legittimo pensare l'educazione nella sua unità (o riflettere su una singola realtà intesa come un tutto) nel contesto dell'attuale specializzazione degli ambiti disciplinari, connettendo la ricerca per interpretare l'essere proprio degli eventi educativi con l'indagine sulle condizioni di possibilità del sapere. La riflessione pedagogica implica in modo costitutivo l'interrogativo rivolto al senso (l'appello ontologico) e il rigore della ricerca scientifica (l'istanza epistemologica)⁷.

Le innegabili differenze che contraddistinguono i modi e le finalità della conoscenza non frantumano l'intero della realtà educativa a patto che se ne indagini senza posa la consistenza ontologica senza riproporre l'astrattezza o la genericità di alcune formule apodittiche. La "perdita" della/e realtà educativa/e è inevitabile se la ricerca dell'unità è considerata una "riduzione" operata dal pensiero, che pretende di cogliere in modo definitivo il senso dell'esperienza e del mondo.

Emblematica, per la sua rilevanza teoretico-pedagogica, la prospettiva elaborata da Mariani: «La ricerca di una visione integrata della comunità della vita può trovare interpretazione e applicazione, 'oltre le derive del tempo presente', anche in una scienza umana fondante e polimorfa come la pedagogia. E ciò su un doppio versante: come formazione a un'idea ecologica di ambiente e a un tipo di relazione con esso che produca rispetto autentico e comprensione organica del rapporto tra l'uomo e l'altro da sé; come elaborazione di un dispositivo regolativo dell'esperienza formativa, della quale fissa un modello che si dispone come ermeneutico-progettuale su vari fronti di tale esperienza. Infatti, al centro di quei processi integrati e dinamici che caratterizzano l'intero "ecosistema" si collocano i principi del cambiamento e della metamorfosi che riguardano direttamente e profondamente la formazione umana dell'uomo»⁸.

2. Per formare in modo in modo critico a custodire la casa comune

⁵ Cfr. M. Fabbri, *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*, Spaggiari, Parma 2014.

⁶ A. Mariani, Filosofia dell'educazione e "bene comune", in M. Fabbri, M. Tempesta (a cura di), *Ricerca pedagogica e bene comune: modelli teorico-metodologici e public engagement*, Pensa MultiMedia, Lecce 2024, p. 79.

⁷ Cfr. al riguardo quanto ho argomentato in: *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricœur*, La Scuola, Brescia 1998; *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1992; *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia 1995.

⁸ A. Mariani, *Per una ecologia della formazione*, <https://www.paideutika.it/a-mariani-per-una-ecologia-della-formazione-for-an-ecology-of-global-education/>

Nell'argomentare il nesso tra ecologia e formazione, nota Mariani: «è possibile sostenere che attraverso il ‘paradigma ecologico’ si riesce a leggere in profondità il complesso processo formativo, la sua logica (sistematica, tensionale e retroattiva), la sua struttura (di equilibrio, di rottura e di apertura) e il suo senso (ordinato/inquieto, reale/possibile, individuale/sociale)»⁹. Formare in modo critico a custodire la casa comune, a cui sono dedicate le pagine seguenti, configura una possibile declinazione della ricerca di un'unità del discorso sull'educazione nella prospettiva di non eludere il richiamo a pensare una filosofia dell'educazione attraverso l'interpretazione della rilevanza delle sfide ambientali.

In continuità con il primo paragrafo del presente contributo, senza alcuna pretesa di esaustività, è mia intenzione offrire alcune considerazioni istruttorie per sostenere come la riconosciuta centralità della questione ecologica, con particolare riguardo alla formazione, possa costituire una via ermeneutica accreditabile anche in prospettiva transdisciplinare, perseguito il valore fondamentale dell'unità del discorso pedagogico. Non v'è ambito del sapere che possa ignorare i mutamenti sistematici dettati dalla “svolta ecologica” nei processi culturali, nelle attività produttive e negli stili di consumo o eludere l'attuale sensibilità dell'opinione pubblica per le problematiche riguardanti il rispetto e la cura del creato. Di fronte alla gravità del degrado degli ecosistemi, alla questione dell'acqua potabile, alla perdita di biodiversità, all'aumento degli eventi meteorologici estremi, alla desertificazione di ampie aree del pianeta, all'innalzamento del livello degli oceani, ciascuno di noi percepisce che è in gioco la sopravvivenza del genere umano¹⁰. L'unità del discorso sull'educazione implica primariamente prendersi cura del pianeta che abitiamo.

Ecologia umana, ecologia ambientale. Una relazione che custodisce una possibilità, tanto di apertura, di trasformazione educativa, di vita, quanto di distruzione e di morte. *Tutto è in relazione*¹¹. Inquinamento e conoscenza dei problemi, stato di salute delle istituzioni ed effettiva incisività delle decisioni, cultura dello scarto e riscaldamento globale. Il clima è un bene comune e i disastri ambientali correlati al *global warming* costituiscono un emblema che sintetizza quello che sta accadendo al pianeta e alla formazione umana.

Di là da interessi estrinseci e strumentali, le scienze devono contribuire all'edificazione della comunità umana, ridefinendo ragioni e obiettivi della conoscenza. Fare esperienza dei beni naturali significa imparare dall'ambiente e nell'ambiente, come insegnano molti autori nella storia del pensiero pedagogico¹². La sostenibilità ambientale non può essere disgiunta dalle dimensioni sociali, economiche ed educative della civiltà. Un approccio critico all'elaborazione pedagogica non subalterno alle convenienze del momento e alle rappresentazioni sociali più diffuse, ha da riguadagnare il significato profondo della cultura, dell'immaginazione, del senso estetico.

Prendersi cura della casa comune. Con ciò si intende porre l'enfasi sulla responsabilità educativa di fronte al cambiamento climatico e alle emergenze ambientali, sull'azione dell'unica famiglia umana per evitare la reale possibilità dell'autodistruzione. Si tratta di una condizione previa, necessaria per sviluppare la trattazione che segue: lo sfruttamento indiscriminato delle risorse del pianeta sta causando danni così gravi le cui conseguenze minacciano la stessa sopravvivenza dell'umanità. Nessun discorso può essere obiettivamente condotto sull'umano, ignorando la gravità del degrado ambientale, del deterioramento della qualità della vita sociale.

L'esperienza della formazione umana, nella sua varia articolazione, allude alla problematicità di individuare i fini per condurre una vita buona, le ragioni per realizzarla *con e per* l'altro. I valori fondamentali di giuste istituzioni non devono far supporre che la ricerca della verità dell'esistenza sia velleitaria ed inconcludente. Alla diffusa presunzione di non aver nulla da imparare e alla disperata

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Cfr. C. Giuliodori - P. Malavasi, *Ecologia Integrata. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano 2016.

¹¹ Cfr. G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, Chandler, San Francisco 1972; Id., *Mind and Nature: A Necessary Unity*, E. P. Dutton, New York 1979.

¹² Cfr. G. Flores D'Arcais, *L'ambiente*, La Scuola, Brescia 1971.

coscienza che niente vale la pena di essere creduto, l'interpretazione pedagogica contrappone la possibilità, il principio della cooperazione e della convivenza solidale¹³, generate dalla ricerca della responsabilità vicendevole. Questa sussiste, nota M. Buber, solo se vi è «un'istanza di fronte alla quale ci si sente responsabili. La responsabilità ha un valore se l'io davanti al quale sono responsabile lascia trasparire l'assoluto»¹⁴.

Una filosofia dell'indifferenza, scrive M. Gennari, trasforma i fatti in valori e nasconde «nella propria *ratio* rattrappita l'inibizione a tematizzare la verità [...] Satura di simulacri, la modernità appare come l'antitesi del mistero. Concretezza, realismo, evidenza»¹⁵ rappresentano limiti quasi invalicabili per pensare i processi formativi quando essi sono ridotti a simulacro, ad apparenza ed artificio.

Nella società complessa, riconoscere il carattere plurale delle visioni del mondo è un principio gnoseologico fondamentale per riflettere sulla progettualità educativa accedendo ad «un pensiero della differenza radicale (posta come alterità, come disseminazione, come decentramento) che possiamo elaborare su molti ambiti, con processi reiterati di critica, di impegno interpretativo, di dislocazione strategica, coinvolgendone sia gli aspetti formali (i “margini”, le “tracce”, gli “sproni”, etc.), sia quelli tematici (la memoria, l'amicizia, la differenza, etc.), i quali animano un pensiero che è sempre un effetto ambientale-etico-sociale-storico e un processo meta-personale»¹⁶. In questo quadro, il “pensiero differente” che si esprime nella molteplicità delle interpretazioni non deve condurre all'indifferenza per la varietà dei possibili significati. Formare in modo critico a custodire la casa comune qualifica la cura della singolarità, per la sua costitutiva apertura ad almeno tre generi di *unicum*. Anzitutto, la singolarità, una prerogativa che individua la persona e la sua peculiare modalità di essere nel mondo. «E con ciò occorre allinearsi con quanto dice Lévinas a proposito del volto: ogni volto è unico»¹⁷. Un secondo genere di singolarità appartiene a tutti i fenomeni naturali. Un paesaggio non può essere mai reputato soltanto un “ritaglio nello spazio”, un insieme di coincidenze: rappresenta una totalità sui *generis*. Una terza specie di singolarità è ravvisabile nell'ambito dell'espressività umana¹⁸. Ogni manifestazione artistica, e in modo mirabile ciascuna opera d'arte, è la soluzione di un problema singolare, la ricerca della realtà e la sua traduzione in uno stile peculiare. L'interpretazione personale di uno stato soggettivo e/o di un elemento concreto, anche quando ambisce esplicitamente solo alla produzione materiale, si configura come una potenziale od incoativa ricerca dell'unità della formazione umana. I processi formativi diventano, così, interazioni tra sistemi di significato, in una sorta di rinnovato circolo ermeneutico tra la cultura del mondo e il suo continuo oltrepassamento, la sua trascendenza ecologica. Sono ancora attuali, a tal proposito, le indicazioni offerte da Max Scheler nell'ambito della conferenza *Die Formen des Wissen und die Bildung*, tenuta a Berlino nel 1925. «Chi intende formare sé stesso o dare formazione ad altri, nella misura in cui ciò sia possibile dall'esterno, abbisogna di una chiara comprensione di tre cerchi problematici. Il primo: qual è l'essenza della formazione? Il secondo: come si realizza la formazione? Il terzo: quali tipi e forme del sapere e del conoscere condizionano e determinano il processo mediante il quale l'uomo diventa un essere formato?»¹⁹.

La pedagogia, aperta al dialogo interdisciplinare e transdisciplinare, è chiamata a interpretare criticamente eredità culturali e ad elaborare teorie e protocolli operativi efficaci. L'unità del discorso

¹³ Cfr. J. Maritain, *Principes d'une politique humaniste*, Edition de la Maison Fraincaise, New York 1944.

¹⁴ M. Buber, *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Schneider, Heidelberg 1954, p. 125.

¹⁵ M. Gennari, Filosofie e pratiche della città, in E. Giambalvo (a cura di), *Cinquant'anni di personalismo critico. Tra metafisica e ricerca pedagogica. Giornata di studi in onore di Mario Manno*, Edizioni della Fondazione “Vito Fazio-Allmayer” (pp. 86-87), Palermo 2001, pp. 65-94.

¹⁶ A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando, Roma 2008, p. 19.

¹⁷ P. Ricoeur - E. Blattchen, *L'unique et le singulier*, Alice-RTBF, Bruxelles-Liège 1999, p. 38.

¹⁸ Cfr. a titolo emblematico L. Pareyson, *Teoria dell'arte: saggi di estetica*, Marzorati, Milano 1965; G.M. Bertin, *L'ideale estetico*, La Nuova Italia, Firenze 1974; M. Gennari, *L'educazione estetica*, Bompiani, Milano 1994.

¹⁹ M. Scheler, *Die Formen des Wissens und die Bildung*, in Id., *Philosophische Weltanschauung*, A. Francke AG Verlag, Berna 1954, pp. 22-23.

pedagogico, nelle sue molteplici articolazioni euristiche, può individuare nella nozione di *ecologia integrale* un “fondamento”, una sfida emancipativa che si misuri con ed approfondisca, *iuxta propria principia*, peculiari temi di ricerca: i servizi ecologici e la formazione alla sostenibilità nei diversi contesti educativi e sistemi d’istruzione, le politiche per lo sviluppo umano integrale e la responsabilità sociale d’impresa, la cooperazione internazionale e la pace, la custodia del creato e la salute umana, le comunità di pratica professionali e i *green jobs*, l’educazione alimentare e il *food management*, il consumo e il *green marketing*, la mobilità e il turismo sostenibile, il cambiamento climatico e i rischi idrogeologici, il *fund raising* per l’ambiente e la *smart city*, il *service learning* e la comunicazione ambientale nella prospettiva dei *Sustainable Development Goals*. Formare a custodire la casa comune come possibile umanizzazione che può essere compiuta in ogni istante, nella libertà. È una ricerca che attraversa «il sapere del lavoro che deve essere a servizio, in ultima analisi, del sapere culturale; la trasformazione della natura e il divenire del centro più profondo che l’uomo possiede, la sua persona; le scuole e le istituzioni legate all’istruzione che devono servire ad educare alla vera formazione»²⁰.

Per una filosofia dell’educazione.

Bibliografia

- Bateson G., *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, Chandler, San Francisco 1972.
- Bateson G., *Mind and Nature: A Necessary Unity*, E. P. Dutton, New York 1979.
- Bertin G.M., *L’ideale estetico*, La Nuova Italia, Firenze 1974.
- Buber M., *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Schneider, Heidelberg 1954.
- Dewey J., *The Sources of a Science of Education*, Livering Publishing Corporation, New York 1929.
- Fabbri M., *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*, Spaggiari, Parma 2014.
- Flores D’Arcalis G., *L’ambiente*, La Scuola, Brescia 1971.
- Gennari M., *L’educazione estetica*, Bompiani, Milano 1994.
- Gennari M., Filosofie e pratiche della città, in E. Giambalvo (a cura di), *Cinquant’anni di personalismo critico. Tra metafisica e ricerca pedagogica. Giornata di studi in onore di Mario Manno* (pp. 86-87), Edizioni della Fondazione “Vito Fazio-Allmayer”, Palermo 2001.
- Giuliodori C. - Malavasi P., *Ecologia Integrale. Laudato si!. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano 2016.
- Malavasi P., *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Malavasi P., *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia 1995.
- Malavasi P., *L’impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricœur*, La Scuola, Brescia 1998.
- Mariani A., La scrittura scientifica dopo la ‘rivoluzione scientifica’. Tre exempla: Galilei, Darwin, Piaget, in V. Boffo, G. Del Gobbo, F. Torlone (a cura di), *Educazione degli adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi* (pp. 135-139), FUP, Firenze 2023.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando, Roma 2008.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell’educazione*, Carocci, Roma 2006.
- Mariani A., *Per una ecologia della formazione*, <https://www.paideutika.it/a-mariani-per-una-ecologia-della-formazione-for-an-ecology-of-global-education/>
- Mariani A., Filosofia dell’educazione e “bene comune”, in M. Fabbri, M. Tempesta (a cura di), *Ricerca pedagogica e bene comune: modelli teorico-metodologici e public engagement* (pp. 77-81), Pensa MultiMedia, Lecce 2024.
- Maritain J., *Principes d’une politique humaniste*, Edition de la Maison Fraincaise, New York 1944.
- Pareyson L., *Teoria dell’arte: saggi di estetica*, Marzorati, Milano 1965.

²⁰ *Ibidem.*

Ricoeur P., Blattchen E., *L'unique et le singulier*, Alice-RTBF, Bruxelles-Liège 1999.

Scheler M., *Die Formen des Wissens und die Bildung*, in Id., *Philosophische Weltanschauung*, A. Francke AG Verlag, Berna 1954.

Just Accepted