

SAGGI – ESSAYS

ANALFABETISMO ETICO:
UNO STRUMENTO DI CONTROLLO E
MANIPOLAZIONE IN SOCIETÀ NEOLIBERISTE

ETHICAL ILLITERACY:
A TOOL TO CONTROL AND MANIPULATE
IN NEOLIBERAL SOCIETIES

Marco Iori (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia)

Nell'ultimo Report *Democracy Index*, l'Italia viene descritta come un Paese non pienamente democratico. Il rapporto stimola la riflessione, anche da una prospettiva educativa, circa la folta presenza di Paesi che, pur non configurandosi, formalmente, come regimi dittatoriali, necessiterebbero di considerevoli interventi per essere democrazie compiute. In questo senso, si intende approfondire il costrutto di *analfabetismo etico*, mutuato da una ricerca qualitativa in atto, intrecciato ai concetti di *egemonia culturale* e di *semiocalpitalismo*. Si intendono quindi approfondire possibili interventi educativi per contrastare fenomeni funzionali alle società neoliberiste per esercitare il controllo dei cittadini. L'analfabetismo etico emerge, infatti, come strumento di manipolazione, funzionale al controllo delle persone. L'intervento educativo volto all'emancipazione e alla proposta di esperienze significative, a partire dalla scuola dell'infanzia, rappresenta invece un possibile argine al suo dilagare.

The most recent Democracy Index Report indicates that Italy has not yet achieved full democratic status. This prompts reflection, also from an educational perspective, on the numerous countries that, while not formal dictatorships, require significant efforts

to achieve full democratic status. This article presents the findings of an ongoing qualitative research project on the concept of *ethical illiteracy*, which is intertwined with the notions of *cultural hegemony* and *semiocapitalism*. The aim of this paper is to examine potential educational interventions that could be employed to counteract the phenomena that facilitate the control of citizens in neoliberal societies. Ethical illiteracy represents a means of manipulation and perpetuates an individualistic society, which serves to maintain social control. In contrast, transformative educational strategies at the early childhood education level could serve as an avenue for limiting its propagation and advancing emancipation.

1. *Quale educazione per la dittatura?*

L'educazione pone le proprie radici nella gestione della *res publica*, ovvero, da un lato, nella correlazione con la riproduzione dell'organizzazione sociale, a cui deve essere coerente, come già afferma Aristotele (2008) nel Libro Quinto della *Politica*:

Ma il mezzo più importante di tutti quelli menzionati per assicurare la sussistenza di una costituzione, e che oggi da tutti è trascurato, è l'educazione ai fini della costituzione. Infatti le leggi più utili e approvate da tutti i membri della città non saranno di nessuna utilità, se i cittadini non saranno stati abituati ed educati come la costituzione richiede, cioè democraticamente se le leggi sono democratiche, oligarchicamente se le leggi sono oligarchiche, perché quando non sa obbedire il singolo, non lo sa neppure la città nel suo complesso. L'aver un'educazione consona alla costituzione politica non significa poi fare ciò che piace a quelli che praticano l'oligarchia o a quelli che vogliono la democrazia, ma fare quelle cose che potranno assicurare la pratica agli uni dell'oligarchia e agli altri della democrazia (Aristotele, 2008, p. 459).

Dall'altro, rispondendo a una delle più importanti istanze nella storia dell'umanità, nella libera espressione dell'individuo, della sua peculiarità e dell'innovazione che essa può produrre (Papi, 1978, p. 95):

Si tratta (in termini più generali e più correnti) della nostra posizione nei confronti della nascita degli uomini: del fatto fondamentale che tutti noi siamo stati “messi al mondo” e che le nuove nascite rinnovano di continuo il mondo stesso. L’educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l’arrivo di esseri nuovi, di giovani. Nell’educazione si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di sé stessi, tanto da non strappargli di mano la loro occasione d’intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa d’imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti (Arendt, 1991, pp. 254-255).

L’educazione si dispiega, dunque, entro questa dinamica socio-politica che vede in relazione le istanze socioculturali di riproduzione dello *status quo*, seppur in uno stato di possibile transizione ed entro determinati limiti, e quelle dell’individuo, che potrebbe optare per lo stravolgimento di tale equilibrio, o comunque per una sua trasformazione (D’Antone, 2023, pp. 74-86). Si tratta di una contrapposizione tra condizioni strutturali e responsabilità dei soggetti ben condensata in queste parole da Karl Marx (1974): «Gli uomini fanno la propria storia, ma non la fanno in modo arbitrario, in circostanze scelte da loro stessi, bensì nelle circostanze che essi trovano immediatamente davanti a sé, determinate dai fatti e dalla tradizione» (p. 487).

All’educazione, in quanto luogo di produzione culturale, la società attribuisce il compito di riprodurre e difendere, attraverso un processo che è al contempo di conservazione e trasformazione, le condizioni necessarie al sistema di produzione che la caratterizza. Ciò avviene nell’ambito di una struttura che intende esercitare il dominio sui cittadini:

Instead of being exercised primarily through the use of physical force (the army and police), the power of the ruling classes was now reproduced through a form of ideological hegemony; that is, it was established primarily through the rule of consent, and mediated via cultural institutions such as schools, family, mass media, churches, etc. Briefly put, the

colonization of the workplace was now supplemented by the colonization of all other cultural spheres (Giroux, 1983, p. 23).

Il ruolo dell'educazione, infatti, al pari di quello attribuito alle altre istituzioni culturali, è quello di mezzo nelle mani delle classi dominanti per ottenere il consenso e, di conseguenza, l'*egemonia* (Gramsci, 1975). Una educazione coerente con un regime dittatoriale dovrà, quindi, anzitutto, puntare alla limitazione dell'autonomia di pensiero a favore di un'omologazione che riduca l'insorgere del dissenso nei confronti della situazione economica, politica e sociale nella quale si vive. Dovrà, sostanzialmente, configurarsi come uno strumento di controllo dei soggetti, di indebolimento della loro consapevolezza, sia a livello razionale che emotivo. Questo perché essi sostengano, senza esitazione, ciò che viene scelto per loro da altri.

Ne è un esempio il Decalogo del Balilla¹, approvato con Regio Decreto del 31 luglio 1927, che recita all'art. 5: «Il Balilla ha il senso delle gerarchie, ubbidisce incondizionatamente ai maestri ed ai Capi che lo comandano» (Spina, 1927, p. 23), a cui può esser contrapposto il celebre *L'obbedienza non è più una virtù* di don Milani (1965), come pure il monito *Pour quoi obéir?* di Georges Didi-Huberman (2022).

¹ Testo integrale del Decalogo del Balilla: «1. Il Balilla è un piccolo fascista e, come il fratello maggiore, ama la Patria, il Duce ed il Re, pronto a gridare: "Che l'inse" se la Patria venisse comunque menomata. 2. La parola di un Balilla è sacra più di un giuramento. 3. Il Balilla è forte, generoso, e sa, a rischio della propria vita, soccorrere i deboli. 4. Il Balilla sente a pratica lo spirito di fratellanza solo fra coloro che amano il suo paese. 5. Il Balilla ha il senso delle gerarchie, ubbidisce incondizionatamente ai maestri ed ai Capi che lo comandano. 6. Il Balilla è un piccolo ricostruttore, non un vandalo, ama gli animali, rispetta le piante, non danneggia opere pubbliche. 7. Il Balilla è gentile e cortese, senza essere sdolcinato. 8. Il Balilla, fior di giovinezza, è sempre gaio ed esegue con serenità e prontezza i compiti che gli si affidano. 9. Il Balilla sa resistere alla sete, sa sopportare la fame, sa stare al sole ed alla pioggia senza lagnarsi. 10. Il Balilla professa e pratica la religione dello Stato, non bestemmia, né si lascia sfuggire parole scorrette, o compie atti che diminuiscano la sua dignità di piccolo fascista o il decoro della grande famiglia a cui appartiene» (Spina, 1927, p. 23).

Perché ciò avvenga non è necessario che il curricolo di primo livello (Baldacci, 2016, pp. 86-103) si contraddistingua in modo specifico, ad esempio attraverso lezioni *ad hoc* di ubbidienza, o di assenza di spirito critico; al contrario, è nel curricolo di secondo livello² che ciò si dipana. È questo, infatti, il luogo generalmente deputato all'educazione di carattere etico-sociale (Baldacci, 2020, pp. 61-62). Ovvero, in una dimensione di apprendimento di abitudini mentali, fornito dal contesto e da tutte le articolazioni, anche implicite e non intenzionali, che esso veicola. Si può, in ultima istanza, affermare che tale educazione sia sovrapponibile al *condizionamento* (Annacontini, 2011; D'Antone, 2023, p. 75; De Giorgi, 2021, p. 225; Fabbri, 2020) e all'*indottrinamento* (Baldacci, 2020; Fabbri, 1996), ovvero al

proposito di rendere incrollabile la fede in una data posizione, e quindi il tentativo di impedire il suo esame critico-razionale, e conseguentemente l'autonomia di pensiero. [...]. L'indottrinamento morale consiste allora nell'inculcare una certa eticità (un certo costume sociale), impedendo l'accesso alla moralità (alla riflessione autonoma in maniera etica). Si tratta, per dirla in termini gramsciani, di un *dogmatismo statistico* e di un *conformismo imposto*, la cui imposizione è tanto più cogente in quanto non è ottenuto con l'aperta coercizione, bensì con la persuasione emotiva e con l'ottundimento della razionalità (Baldacci, 2020, p. 48).

2. Analfabetismo etico: uno strumento di egemonia culturale

Nel corso della ricerca *Promuovendo consapevolezza etica: un curricolo di educazione etico-sociale dalla prima infanzia*³ è emerso, nel contesto

² Rimandiamo alla preziosa descrizione del curricolo e dei suoi molteplici livelli proposta da Baldacci (2016; 2020), che, rileggendo la teoria delle categorie logiche dell'apprendimento di Bateson, presenta i diversi livelli di insegnamento e apprendimento.

³ La ricerca si occupa del rapporto tra educazione ed etica a partire dalla scuola dell'infanzia, in quanto situazione educativa particolarmente feconda per un lavoro eticamente avvertito (Dahlberg & Moss, 2005; Mortari & Camerella, 2020).

della scuola dell'infanzia, un costrutto che si è rivelato estremamente affine ed efficace per tali riflessioni: l'analfabetismo etico. Questo ha dato origine alla categoria⁴ *Alfabetizzandosi all'etica emergente* che è alla base della teoria sostantiva⁵ che dà il nome alla ricerca.

Occorre, anzitutto, proporre una definizione emersa nel corso della ricerca, così da poterne poi approfondire l'analisi:

incapacità strutturale, funzionale o di ritorno di riflettere criticamente, con originalità e secondo il proprio sentire profondo, su situazioni

⁴ Il progetto di ricerca si distingue per la scelta metodologica qualitativa della *Constructivist Grounded Theory* (CGT) (Charmaz, 2014), particolarmente coerente con l'epistemologia di riferimento (pedagogia critica; socio-costruttivismo; teorie della complessità) e con l'area di indagine individuata, in quanto metodologia eticamente connotata (Bianchi, 2019). La raccolta dei dati è avvenuta attraverso *interviste intensive* (Bianchi, 2019), in modo che questi siano co-costruiti nell'incontro tra ricercatore, partecipanti alla ricerca e letteratura scientifica in un contesto dialogico di confronto e scambio tra diversi punti di vista (Bianchi, 2019; Charmaz, 2014). Il campione è composto da oltre trenta testimoni privilegiati, di cui la maggior parte insegnanti di scuola dell'infanzia, operanti in una decina di regioni italiane. Le interviste sono state raccolte tra maggio e dicembre 2023 e l'analisi è stata contemporanea alla raccolta dei dati. La CGT si caratterizza per una codifica dei dati suddivisa in tre fasi: aperta, focalizzata e teorica. La codifica aperta e quella focalizzata iniziano durante la raccolta dei dati, così da apportare un contributo al processo stesso, affinando alcune domande dell'intervista e incidendo sullo sguardo del ricercatore. La codifica aperta consiste nell'esplorazione del maggior numero di possibilità speculative originate dai dati, attraverso la creazione di etichette nominali relative a ciascun concetto espresso nel corso dell'intervista. La codifica focalizzata ha l'obiettivo di individuare le proprietà delle categorie emerse, procedendo poi a una ulteriore codifica. La codifica teorica, infine, interviene una volta giunti alla saturazione teorica di ogni categoria, mediante l'esplicitazione delle relazioni tra le diverse categorie e la formulazione di un'ipotesi teorica originale (Charmaz, 2014; Tarozzi, 2008). Il lavoro di interpretazione ha condotto all'individuazione di quattro categorie e delle loro proprietà che, congiuntamente alle relazioni tra categorie, daranno vita alla teoria *grounded*, fondata sui dati.

⁵ La teoria sostantiva differisce da quella formale principalmente per il livello di generalizzazione (Glaser & Strauss, 2009, pp. 109-130), che, in questo caso, è particolarmente situato, in quanto la teoria si occupa di un determinato aspetto – relazione tra educazione ed etica – nell'ambito di uno specifico contesto – scuola dell'infanzia – nel vasto e articolato campo dell'educazione della prima infanzia.

o comportamenti eticamente rilevanti, agiti, osservati o riportati da altri, tramite direttrici etiche o valoriali, conducendo ad un processo di analisi che porti a definire se vengono ritenuti dal soggetto giusti o ingiusti, buoni o cattivi, onesti o disonesti, coraggiosi o codardi, rispettosi o irrispettosi, equi o discriminatori, e che può essere condiviso con altri o meno. È inoltre l'incapacità di riflettere sui valori etici, definendoli chiaramente e distinguendoli puntualmente l'uno dall'altro, e di evincere o interpretare le motivazioni che hanno guidato una determinata azione (propria o altrui) o le sue conseguenze, sottoponendole ad un giudizio strettamente legato alla propria identità (Iori, 2024a, p. 1003).

In altre parole, si configura come “analfabeta etico” chi non è in grado di riflettere con profondità e autenticità (Lipovetsky, 2022; Patalano, 2022; Rogers, 1969) sulle molteplici sfumature che connotano un'azione, sulle sue motivazioni e sulla relazione con i valori che l'hanno guidata. È eticamente analfabeta chi non ha autonomia di pensiero e accetta acriticamente il punto di vista che gli viene offerto, adottandolo come l'unico possibile (Iori, 2024a).

Tale fenomeno si delinea, dunque, quale terreno fertile a supporto dell'esercizio di *egemonia culturale* (Gramsci, 1975), attraverso cui la classe dominante sottomette e dirige le altre: ovvero, imponendo a esse il proprio sguardo, i propri valori e, in generale, la propria impostazione della società. Perché ciò avvenga è necessario creare un *humus* di inconsapevolezza e accettazione indiscriminata del punto di vista che viene offerto come unico e reale.

Un utile mezzo perché tale visione del mondo divenga prioritaria – o la sola – è il coinvolgimento degli intellettuali, che può avere una propria specifica evoluzione nel *semicapitalismo* (Berardi, 2009). In particolare, in una diramazione di questo modo di produzione che coinvolge la mente, le relazioni, le comunicazioni, ovvero la produzione immateriale: il cosiddetto *cognitariato*. Esso prevede che, considerando la propria attività professionale come la parte più importante della propria vita, l'intellettuale perda la propria autonomia e, in ultima istanza, la felicità, in quanto il proprio tempo di vita è trasformato in valore economico (Berardi, 2016).

Infine, l'analfabetismo etico appare particolarmente coerente, oltre che con regimi dittatoriali, anche con società neoliberiste in

cui, pur dichiarando esplicitamente l'importanza del pensiero critico, si approfitta dell'ignoranza diffusa per perpetuare disuguaglianze, sfruttamento e guerre, che tali società utilizzano quali strumenti di controllo (Baldacci, 2014; Berardi, 2016; Dardot & Laval, 2019; Fisher, 2018, pp. 26-49).

Vista la pervasività di tale sistema socioeconomico, che invade tutti gli altri aspetti della vita sociale, conformandoli al proprio orizzonte di riferimento – cioè l'impresa e l'economia di mercato quali cardini della società (Dardot & Laval, 2019) – e ai propri valori – ovvero individualismo, competizione, profitto quale obiettivo cardine (Baldacci, 2022; Nussbaum, 2011) –, le istituzioni educative e scolastiche si adeguano a logiche competitive, gerarchiche, di esclusione e marginalizzazione (Baldacci, 2014; Mancino & Rizzo, 2022; Nussbaum, 2011). Giacché prende corpo un *dispositivo formativo* che ha come proprio obiettivo la creazione del soggetto per la società neoliberista (Baldacci, 2022), completamente asservito alle logiche del profitto: un buon produttore e un buon consumatore.

In tal senso, l'analfabetismo etico si delinea quale ulteriore elemento a supporto di questo processo di reiterazione e sviluppo della società neoliberista.

3. Promuovere consapevolezza etica fin dalla prima infanzia

La formazione di pensiero critico, di autonomia di pensiero e di capacità di porre domande sulla vita in comune e sull'organizzazione delle istituzioni, emerge quale tratto in totale antitesi rispetto al “cittadino perfetto” per un regime dittatoriale e, in base a quanto affermato, per società neoliberiste⁶. Molteplici sono le affinità tra

⁶ Non è possibile approfondire, in questa sede, la differenza tra un regime che smaccatamente impone ai cittadini il proprio volere, anche attraverso la coercizione o la limitazione delle libertà individuali, e uno che, presentandosi con uno status democratico e liberale, tenta subdolamente di esercitare la medesima coercizione. Si rimanda per questo a Berardi (2009), Crouch (2005; 2020), Fisher (2018), Foucault (1977) e Salvadori (2011).

queste due tipologie di cittadino: quello adeguato a un regime totalitario e quello perseguito da un *clima educativo neoliberista* (Mancino & Rizzo, 2022, p. 18). Tra gli altri: il rispetto delle leggi e delle regole di comune convivenza; l'essere conformi a quanto richiesto dal mercato del lavoro; l'assenza di pensiero critico; la disponibilità ad accettare quale verità il punto di vista di chi prende le decisioni.

Contrariamente a tale impostazione, un'educazione che miri a formare cittadini responsabili e orientati alla giustizia sociale (Catarci, 2016; Westheimer, 2015) ha come proprio obiettivo prioritario la promozione di soggetti in grado di:

- elaborare domande e condividerle con altri;
- accettare e valorizzare la pluralità dei punti di vista;
- affrontare problemi e conflitti insiti nel vivere insieme e, a livello sociale, nel nostro tempo, formulando ipotesi e proposte su come si dovrebbe vivere;
- saper gestire, razionalmente ed emotivamente, il disaccordo.

Ancora: saper porre domande sulle decisioni dei leader o, in generale, sulle azioni altrui, e avere la struttura emotiva e razionale per poterlo fare⁷; pensare autonomamente; saper criticare lo *status quo*, analizzandolo e costruendo proposte alternative; saper mediare; saper definire le regole efficaci per una determinata situazione.

In sostanza, conoscere i problemi sociali, approfondendo lo studio della realtà, saper discutere razionalmente su di essi ed essere consapevoli di sé, delle proprie azioni ed emozioni e delle motivazioni che le hanno generate, oltre che dei principi a esse connessi. Si tratta, dunque, di un intreccio tra sfera razionale (Bertin, 1968) e sfera emotiva (Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006) che, nel dialogo tra loro, possono condurre alla piena contezza di sé e di come agire in modo efficace in relazione agli altri e alla realtà in cui si vive.

A fondamento di ciò si propone di considerare la *consapevolezza etica* (Iori, 2024b) quale costruito multidimensionale che riguarda

⁷ Ovvero, da un lato, saper ascoltare e gestire le proprie emozioni e, dall'altro, avere le competenze per sostenere un dialogo razionale focalizzato sui contenuti e sulle motivazioni che li sostengono.

adulti e bambini: essa può essere definita come l'attitudine a osservare sé stessi, a interrogarsi sulle ragioni delle proprie condotte e sulle loro conseguenze, oltre che sui propri valori di riferimento e sulla coerenza o meno con le azioni stesse. Si pone, dunque, in stretta connessione con i concetti di *intelligenze personali* (Gardner, 2010, pp. 343-344), di *agency* (Archer, 2000; Emirbayer & Mische, 1998; Varpanen, 2019) e di *intelligenza emotiva* (Goleman, 2011): ovvero, l'analisi e l'espressione dei propri stati d'animo, osservandoli e comprendendoli, al pari delle motivazioni e delle emozioni altrui, senza tralasciare la capacità di agire autonomamente, scegliendo tra le diverse possibili alternative anche in funzione di un cambiamento sociale. L'abitudine, fin dai tre anni, a tali comportamenti, può rivelarsi efficace per costruire una base solida e duratura: una predisposizione al pensiero riflessivo (Dewey, 1933).

Il pensiero riflessivo si configura quale condizione prioritaria per riuscire a sperimentare situazioni di consapevolezza etica. Esso può essere definito quale strategia creativa che il soggetto utilizza per intervenire autonomamente sulla propria vita, creando nuove narrazioni, soluzioni e comportamenti (Michelini, 2016). Duplice è la sua forma: da un lato, vi è una componente analitica, di osservazione e conoscenza del mondo, oltre che di formulazione dei relativi pensieri; dall'altro, vi è un attivo segmento maggiormente innovativo, in cui il soggetto interviene sulla realtà individuando alternative e modificandola attraverso il proprio apporto originale e creativo (Bruner, 1990; Dewey, 1933).

Consapevolezza e cambiamento, come sottolinea Michelini (2016, pp. 36-54), sono tratti distintivi di tale processo, che porta il soggetto a conoscere, attraverso un processo di ricerca, la realtà con cui interagisce; generando, pertanto, contezza del permanere in una relazione determinata e concettualizzando un pensiero corrispondente.

La trasposizione didattica, in quanto per lo più afferente al curriculum di secondo livello, riguarda in gran parte la strutturazione delle condizioni materiali e degli strumenti di mediazione (D'Antone, 2023; Riva, 2004, p. 173) attraverso cui l'educazione si dispiega, in particolar modo per quanto riguarda il *setting* (Dozza, 2000), e può trovare nei momenti di *assemblea* un imprescindibile

valorizzazione. Si tratta, infatti, di uno strumento educativo e didattico che stimola l'espressione di sé e la riflessione sulle esperienze vissute, l'ascolto degli altri, la costruzione di significati condivisi e della propria soggettività (Mussini, 2020).

L'orizzonte a cui si riferiscono tali azioni riguarda, da un lato, l'offerta di esperienze significative ai soggetti in educazione (Massa, 1987), attraverso la triplice ripartizione in *espressione di sé*, mediante *pratiche performative* e successiva *rielaborazione* circa il proprio e altrui vissuto (Massa, 2000). Dall'altro, s'intende permettere ai soggetti in educazione di "vivere e viverci" nell'ambito di determinate situazioni, scoprendo qualcosa di sé, sperimentando disagio o benessere, con la possibilità che essi, nel corso del tempo, riproducano tale dinamica nella propria quotidianità.

Il soggetto delineato nell'ambito di tale educazione non vive la propria vita lasciando ad altri la responsabilità e il diritto di scegliere, ma si assume tale onere e onore con consapevolezza e responsabilità.

Istituzioni educative e scolastiche che si impegnino per la promozione di cittadini consapevoli⁸, realizzano il dettame della cittadinanza democratica (Dewey, 1916; Fiorucci & Lopez, 2017; Westheimer, 2015). La consapevolezza etica si delinea, dunque, come un possibile argine all'analfabetismo etico, ovvero come un insieme di esperienze educative promosse da strutture sociali che si pongono come obiettivo la partecipazione consapevole, attiva e informata dei cittadini e, dunque, come possibile strumento di *co-scienza* (Catarci, 2022; Freire, 1970).

Bibliografia

Annacontini G. (2011). Controllo sociale, soggetto consortile, pedagogia nera. In A. Mariani (a cura di), *25 saggi di pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.

⁸ Definizione che comprende il contributo proposto da Westheimer e Kahne (2004) e, in particolare, la loro descrizione di *cittadino orientato alla giustizia sociale*.

- Archer M. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arendt H. (1991). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
- Aristotele (2008). *Politica*. Milano: Rizzoli.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2016). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2022). Neoliberismi e pedagogia. In E. Mancino & M. Rizzo (a cura di), *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità*. Bari: Progedit.
- Berardi F. (2009). *Precarious Rhapsody. Semiocapitalism and the pathologies of the post-alpha generation*. London: Minor Compositions.
- Berardi F. (2016). *L'anima al lavoro. Alienazione, estraneità, autonomia*. Roma: DeriveApprodi.
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bianchi L. (2019). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner J. (1990). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione in Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarci M. (2022). Educazione problematizzante e coscientizzazione in Paulo Freire. *I problemi della pedagogia*, 2, 429-439.
- Charmaz K. (2014). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: SAGE.
- Contini M.G., Fabbri M., & Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Crouch C. (2005). *Postdemocrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- Crouch C. (2020). *Combattere la postdemocrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- D'Antone A. (2023). *Prassi e supervisione. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Dahlberg G., & Moss P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Dardot P., & Laval C. (2019). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- De Giorgi F. (2021). Maria Montessori. In F. De Giorgi (a cura di), *Storia della pedagogia*. Brescia: Scholé.

- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey J. (1933). *How we think*. Boston: D.C. Heat & Co. Publishers.
- Didi-Huberman G. (2022). *Pour quoi obéir?*. Paris: Bayard.
- Dozza L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (a cura di), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci.
- Economist Intelligence Unit (2024). *Age of conflict. Democracy Index 2023*. Disponibile in: <https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2023> [01/12/2024].
- Emirbayer M., & Mische A. (1998). What Is Agency?. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Fabbri M. (1996). *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo tra paradosso e intenzionalità*. Bologna: CLUEB.
- Fabbri M. (2020). Educazione e condizionamento. Le ragioni di un binomio. In M. Baldacci & E. Colicchi (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione Istruzione Formazione*. Roma: Avio.
- Fisher M. (2018). *Realismo capitalista*. Roma: Nero.
- Fiorucci M., & Lopez G. (2017) (a cura di). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: Roma TrE-Press.
- Foucault M. (1977). *Microfisica del potere. Interventi politici*. Torino: Einaudi.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gardner H. (2011). *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*. Milano: Feltrinelli.
- Giroux H. (1983). *Theory and resistance in education. A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Glaser B., & Strauss A.L. (2009). *La scoperta della grounded theory: strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando.
- Goleman D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Gramsci A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Iori M. (2024a). Ethical illiteracy: reflecting on values starting from pre-school to counter it. *QTimes, Journal of Education, Technology and Social Studies*, 3, 997-1008.
- Iori M. (2024b). Pensiero riflessivo e consapevolezza etica: promuoverli dalla prima infanzia per contrapporsi alla cultura della discriminazione. *Educazione Interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, 22 (1), 152-164.
- Lipovetsky G. (2022). *La fiera dell'autenticità*. Venezia: Marsilio.
- Mancino E., & Rizzo M. (2022). Domini attraenti e scenari critici nell'incontro tra educazione e neoliberalismi. In E. Mancino & M. Rizzo (a

- cura di), *Educazione e neoliberalismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità*. Bari: Progedit.
- Marx K. (1974). *Il 18 brumaio di Luigi Bonaparte*. In K. Marx & F. Engels (a cura di Gruppi L.), *Opere Scelte*. Roma: Riuniti.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione sociale*, 30 (140), 60-66.
- Michellini M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani L. (1965). *L'obbedienza non è più una virtù*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Mortari L., & Camerella A. (2020). Educazione etica nella scuola dell'infanzia. Uno studio pilota. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 15(1), 21-51.
- Mussini I. (2020). La strategia dell'assemblea. Tra ascolti reciproci e costruzione di saperi. In D. Martini, I. Mussini, C. Giglioli, F. Rustichelli & A. Gariboldi, *Progetto e/è ricerca*. Bergamo: Junior.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Papi F. (1978). *Educazione*. Milano: Isedi.
- Patalano R. (2022). *Autenticità e senso di Sé*. Roma: tab.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Rogers C. (1969). *Freedom to learn. A View of what Education Might Become*. Columbus, OH: C.E. Merrill Publishing Company.
- Salvadori M.L. (2011). *Democrazie senza democrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- Spina G. (1927). *Per la nuova anima italiana*. Cassino: Avanguardia.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Varpanen J. (2019) What is children's agency? A review of conceptualizations used in early childhood education research. *Educational Research Review*, 28(2), 1-10.
- Westheimer J. (2015). *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good*. New York: Teachers College Press.
- Westheimer J., & Kahne J. (2004). What kind of citizen? Political choices and educational goals. *Encounters on Education*, 4, 47-64.