

L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita


a cura di Liliana Dozza
e Simonetta Ulivieri



EDUCAZIONE per *tutta la vita*



FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



La presente Collana intende portare un contributo di studio e di ricerca ai temi relativi all'educazione e alla formazione per tutta la vita, in differenti contesti ed in maniera profonda (*Lifelong, Lifewide, Lifedeeep Learning*). Data la ricchezza, complessità e problematicità di tali ambiti, la Collana si avvale dei contributi teorico-metodologici di differenti prospettive disciplinari. Particolare attenzione viene rivolta ai campi di studio e di ricerca della comunicazione e formazione, pedagogia dei gruppi e di comunità, orientamento e pratiche valutative.

Direzione

Liliana Dozza

Comitato scientifico

Luciano Bellini, *UPS –Ecuador, Quito – Cuenca - Guayachill*

Kieran Egan, *Simon Fraser University*

Elisa Frauenfelder, *Università Suor Orsola di Benincasa, Napoli*

Hans U. Fuchs, *Zurich University*

Rosa Gallelli, *Università di Bari*

Isabella Loiodice, *Università di Foggia*

Racheal Lotan, *Stanford University*

Franca Pinto Minerva, *Università degli Studi di Foggia*

Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*

Simonetta Ulivieri, *Università degli Studi di Firenze*

Paul Vermette, *Niagara University*

Werner Wiater, *Universität Augsburg*

Miguel Zabalza, *Università de Santiago de Compostela*

Xu di Hongzohu, *Zhejiang University*

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.

Comitato di redazione

Monica Parricchi e Maria Teresa Trisciuzzi



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita

a cura di Liliana Dozza
e Simonetta Ulivieri

con la collaborazione di Monica Parricchi



FrancoAngeli

Questo volume è stato pubblicato con il contributo
della Libera Università di Bolzano

Copyright © 2016 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

Introduzione, di *Simonetta Ulivieri e Liliana Dozza* pag. 15

Parte prima **Dalle prime scuole all'Università**

Cultura dell'infanzia, diritti e pedagogia dell'infanzia , di <i>Simonetta Polenghi</i>	» 35
Per una storia dell'infanzia. Nuove metodologie e linee plurali di ricerca e di interpretazione , di <i>Simonetta Ulivieri</i>	» 44
Educazione permanente nelle prime età della vita , di <i>Liliana Dozza</i>	» 60
L'educazione per il corso della vita , di <i>Isabella Loiodice</i>	» 72
Pedagogia e diritti dei bambini , di <i>Emiliano Macinai</i>	» 79
Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità , di <i>Teresa Grange Sergi</i>	» 88
La scuola dell'infanzia nella prospettiva di un'educazione per tutta la vita , di <i>Anna Bondioli</i>	» 101
Welche Merkmale können den Berufserfolg von frühpädagogischen Fachkräften beeinflussen? Eine Zusammenschau von Forschungsbefunden zu (potenziellen) Prädiktoren , di <i>Wilfried Klaas Smidt</i>	» 112
Genitori a lungo termine, figli a breve termine , di <i>Michele Corsi</i>	» 124
La formazione docente nell'ottica dell'Educazione Permanente , di <i>Maurizio Sibilio</i>	» 135

Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita , di <i>Elisabetta Nigris</i>	» 139
La scuola media di primo grado. Idee per una ripartenza , di <i>Loredana Perla</i>	» 153
Una scuola secondaria che formi talenti , di <i>Umberto Margiotta</i>	» 173
Metodologie esperienziali. Il valore formative degli experiential learning , di <i>Luigina Mortari</i>	» 183
L'Università per l'apprendimento permanente. Tra pedagogia, politica e modelli di formazione , di <i>Fabrizio Manuel Sirignano</i>	» 200

Parte seconda

Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche

Educazione Permanente: modello individuo-sistema e lifedeeep learning , di <i>Maria Grazia Riva</i>	» 209
Una tensione dell'educazione permanente , di <i>Massimo Baldacci</i>	» 216
L'evoluzione dei concetti di Éducation permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti , di <i>Paolo Federighi</i>	» 219
Per un modello sistemico di educazione permanente , di <i>Luigi Pati</i>	» 226
Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche , di <i>Carla Xodo</i>	» 232
Educazione permanente: il Modello Formativo-Educante Sistemico Relazionale , di <i>Silvana Calaprice</i>	» 240
Educazione permanente tra continuità e discontinuità , di <i>Maria S. Tomarchio</i>	» 252
Apprendimento per tutta la vita in situazioni migratorie: infanzia ed età giovanile , di <i>Elke Montanari</i>	» 257
L'educazione permanente e lo sguardo neuroscientifico. Terza età e questione giovanile , di <i>Maurizio Fabbri</i>	» 261

Parte terza
Sessioni parallele dei gruppi di lavoro

- 1. La qualità dei processi di insegnamento-apprendimento per l'intero corso della vita**, di *Andrea Traverso* e *Roberto Trincherò* » 273
- Dalla permanenza dell'educazione all'educazione permanente e... ritorno*, di *Marinella Attinà* e *Paola Martino* » 278
- The determinants of Participation in Adult Education and Training: a Cross-National Comparisons Using PIAAC Data*, di *Andrea Cegolon* » 285
- Qualificazione e formazione dell'istruttore sportivo nei contesti nazionale ed europeo*, di *Ferdinando Cereda* » 296
- Modul-life. Scaffali, palcoscenici e narrazioni: la logistica delle vite*, di *Matteo Cornacchia* » 303
- Riflessioni sull'importanza della literacy, design di ricerca, il ruolo degli insegnanti e la filosofia inclusiva promossa in Italia, Germania e Finlandia*, di *Christiane Hofmann*, *Arno Koch*, *Kristin Bauer*, *Leena Holopainen*, *Minna Mäki-honko*, *Airi Hakkarainen*, *Siegfried Baur* e *Doris Kofler* » 311
- Costruire la qualità. Un percorso partecipato di ricerca-formazione con le scuole dell'infanzia*, di *Cristina Lisimberti* e *Katia Montalbetti* » 322
- Promuovere e valutare l'imparare a imparare a partire dalle prime età della vita. Primi esiti di una ricerca empirica sull'uso delle storie di apprendimento nei nidi d'infanzia forlivesi*, di *Massimo Marcucci* » 331
- Etica e legalità nella formazione iniziale degli insegnanti: il progetto LEG-ETI*, di *Antonella Nuzzaci* » 340
- In quale misura gli stili di apprendimento dei docenti influenzano i loro stili di insegnamento? Uno studio esplorativo*, di *Valeria Rossini* » 349
- Quel che è permanente nell'educare, dalle prime età della vita all'età adulta: una rilettura di testi antichi per riflettere su problemi contemporanei*, di *Gilberto Scaramuzzo* » 358
- Studenti di cittadinanza non italiana nelle aule accademiche: costruire l'Università interculturale*, di *Alessandro Vaccarelli* » 367

2. Metodologie per l'apprendimento permanente , di Berta Martini e Raffaella Biagioli	» 376
<i>Dal caso al sapere professionale. Lo studio di caso come strategia per imparare ad apprendere dalla propria esperienza</i> , di Elisabetta Biffi	» 380
<i>L'innovazione nella formazione degli educatori dell'infanzia in Italia e in prospettiva Europea. Prime riflessioni da uno studio di caso</i> , di Chiara Bove, Susanna Mantovani e Silvia Cescato	» 386
<i>Perturbazioni e apprendimento: un modello sistemico di didattica universitaria</i> , di Ines Giunta	» 395
<i>I musei come luoghi per l'educazione permanente: l'esempio del MOdE-Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna</i> , di Chiara Panciroli e Veronica Russo	» 404
<i>Educare al benessere promuovendo la consapevolezza economica</i> , di Monica Parricchi	» 414
<i>L'entrata all'università come primo passo verso l'adulità: transizioni e "riti di passaggio"</i> , di Chirara Biasin e Andrea Porcarelli	» 423
<i>Il tirocinio curricolare per gli studenti-lavoratori</i> , di Andrea Potestio	» 432
<i>Formare a documentare e valutare l'agire educativo: l'esperienza del Pilot Training Course EDUEVAL presso l'Università di Bari</i> , di Viviana Vinci	» 440
<i>Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa</i> , di Luisa Zecca	» 450
3. Multimedia, tecnologie e lifelong lifewide learning. Un contributo a una riflessione pedagogica , di Francesco C. Ugolini	» 463
<i>Il Cinelinguaggio. Un mediatore tecnologico, trasversale a tutte le età, per analizzare i processi inclusivi a scuola e nella società</i> , di Fabio Bocci	» 469
<i>Tabletti@mo: una proposta di ricerca su educazione, prima infanzia e tecnologie digitali</i> , di Rosy Nardone, Elena Pacetti e Federica Zanetti	» 480

<i>Ambienti tecnologici e apprendimento nei servizi all'infanzia: dall'interazione all'inclusione</i> , di Valentina Pennazio	»	490
<i>Le pratiche videoludiche dei ragazzi: relazioni e sfide per l'educazione</i> , di Alessandra Carenzio, Lorenzo De Cani e Pier Cesare Rivoltella	»	497
<i>ePortfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente</i> , di Lorella Giannandrea	»	508
<i>Piccole scuole crescono. Possibili scenari per superare l'isolamento delle piccole scuole</i> , di Giuseppina Cannella e Stefania Chipa	»	516
<i>Una vita nelle immagini. Video sharing, competenze digitali ed educazione permanente</i> , di Filippo Ceretti	»	525
<i>L'ePortfolio come strumento a supporto dell'apprendimento permanente e dell'occupabilità: potenzialità ed elementi critici</i> , di Maria Lucia Giovannini e Alessandra Rosa	»	534
<i>Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un model-lo tutoriale di blended-learning</i> , di Cristina Palmieri, M. Benedetta Gambacorti, Andrea Galimberti e Lucia Zannini	»	544
<i>Strumenti multimediali per la formazione dell'architetto: l'esperienza di una spring school ad istanbul: "communicating architecture and built environment"</i> , di Alessia Bianco	»	553
4. L'attualità pedagogica dell'orientamento fra teoria e pratiche di ricerca , di Daniela Dato e Katia Montalbetti	»	562
<i>Orientare l'istituzione. Conferire voce per promuovere dialogo</i> , di Giuseppe Annacontini	»	567
<i>L'orientamento narrativo come strumento di prevenzione della dispersione scolastica</i> , di Federico Batini e M. Ermelinda De Carlo	»	577
<i>«Cosa voglio fare da grande?»: aspirazioni professionali e modelli adulti di riferimento in adolescenza</i> , di Melania Bortolotto	»	586
<i>Metamorfosi del lavoro e funzione orientativa della scuola</i> , di Fabrizio D'Aniello e Luca Girotti	»	596

<i>Percorsi di orientamento per il post diploma: vissuti e considerazioni degli studenti della quinta superiore</i> , di Giuseppe Filippo Dettori	» 605
<i>Dalla narrazione alla poiesi: spostare la domanda di orientamento nelle agenzie culturali locali</i> , di Laura Formenti e Alessia Vitale	» 614
<i>Verso una vecchiaia attiva. Orientare alla transizione lavoro-non lavoro</i> , di Manuela Ladogana	» 622
<i>L'orientamento permanente e l'Università. Un'ipotesi di ricerca tra formazione, territorio e lavoro</i> , di Emiliana Manese e Maria Grazia Lombardi	» 630
<i>La discontinuità tra sistemi educativi e la dispersione scolastica. La prospettiva ecologico-culturale</i> , di Paolo Sorzio	» 641
5. Servizi e percorsi di educazione e cura per le prime età della vita , di Sergio Tramma e Roberto Piazza	» 647
<i>Una Casa "con tante finestre". Storie di bambini in ospedale</i> , di Rossella Caso	» 650
<i>Tra fili d'erba e cielo aperto. Prospettive di ricerca di educazione all'aperto in Sicilia</i> , di Gabriella D'Aprile	» 657
<i>Success and Welfare for Life</i> , di Viviana De Angelis	» 665
<i>La Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori tra passato, presente e futuro</i> , di Barbara De Serio	» 672
<i>Progetto pilota di strutturazione e implementazione di interventi di cura ed educazione sanitaria ad hoc per giovani ragazzi trapiantati di fegato</i> , di Silvia Lazzaro, Natascia Bobbo, Alberto Ferrarese, Mara Cananzi, Giorgio Perilongo, Patrizia Burra e Giuseppe Milan	» 679
<i>Lo sviluppo della partecipazione delle famiglie attorno alle Storie di apprendimento dei bambini. Primi esiti di una ricerca empirica in alcuni servizi per l'infanzia italiani</i> , di Elena Luciano	» 689
<i>Il disagio esistenziale dei minori stranieri di seconda generazione: dalla pedagogia interculturale alla pedagogia sociale</i> , di Angela Muschitiello	» 696
<i>La voce delle cose: il ruolo dell'affordance nelle pratiche esplorative sonoro-musicali in un nido d'infanzia</i> , di Gianni Nuti	» 705

<i>Con i bambini e i ragazzi di Lampedusa: costruire futuro attraverso i libri</i> , di Elena Zizioli	»	714
6. Lingue e linguaggi per l'insegnamento-apprendimento , di <i>Massimiliano Fiorucci e Marinella Muscarà</i>	»	723
<i>L'intersezione letteratura-musica come modello interdisciplinare e linguaggio educativo permanente</i> , di Leonardo Acone	»	730
<i>Educazione permanente e apprendimento linguistico degli adulti immigrati. Un'indagine sulle scuole di italiano per immigrati</i> , di Marco Catarci	»	739
<i>Ri-animare la lettura e costruire patrimoni culturali e relazionali</i> , di Rosita Deluigi	»	746
<i>"Drawing" as a key skill for visual literacy in life-long and life-wide learning</i> , di Patrizia Garista, Letizia Cinganotto e Fausto Benedetti	»	755
<i>"Adultescenza", una new entry nel linguaggio dell'educazione degli adulti: significati e orientamenti di ricerca</i> , di Elena Marescotti	»	763
<i>Contesti eterogenei... e capovolti. Flipped classroom e inclusione nei contesti scolastici eterogenei</i> , di Luisa Zinant, Francesca Zanon e Davide Zoletto	»	774
7. Contesti e territori per l'apprendimento lifewide , di <i>Loretta Fabbri e Massimiliano Tarozzi</i>	»	782
<i>Profughi di guerra e nuovi cittadini: quali istanze formative?</i> , di Luca Agostinetti	»	788
<i>Educazione permanente in contesti difficili</i> , di Gabriella Aleandri	»	802
<i>L'apprendimento lifewide: per un setting pedagogico motorio e sportivo resiliente</i> , di Mirca Benetton	»	814
<i>La mobilità autonoma dei bambini come atto trasformativo della città</i> , di Antonio Borgogni	»	823
<i>Team learning e Comunità di pratica. Maestri artigiani e novizi in un'azienda del lusso Made in Italy</i> , di Francesca Bracci	»	832

<i>Contesti e territori per l'apprendimento lifewide. L'evoluzione delle Università della terza età</i> , di Paola Dal Toso	»	843
<i>Educazione permanente e cultura di pace: percorsi culturali per comprendere il razzismo e l'antisemitismo e prevenire i conflitti distruttivi</i> , di Silvia Guetta	»	851
<i>La coltura della terra tra metafore educative, ecologia e didattica</i> , di Raffaella C. Strongoli	»	862
<i>Prendersi cura della città "per" e "con" le giovani generazioni</i> , di Emanuela Toffano Martini e Orietta Zanato Orladini	»	871
<i>"Teatro e cittadinanza": percorsi formativi per la comunità e l'inclusione sociale</i> , di Federica Zanetti	»	882
8. Le competenze per l'apprendimento permanente , di Roberta Caldin, Manuela Gallerani e Massimiliano Costa	»	891
<i>Competenze emotivo-relazionali come fondamento dell'apprendimento permanente</i> , di Luana Collacchioni	»	899
<i>La competenza di apprendere ad apprendere come sfida individuale, sociale ed ecologica</i> , di Paolo Di Rienzo	»	906
<i>Competenze per la gestione continua del sé professionale del dottore di ricerca</i> , di Lorena Milani	»	914
<i>Apprendere l'autonomia e la resilienza: giovani adulti in uscita dalle comunità per minori</i> , di Luisa Pandolfi	»	924
<i>Le "capacità in azione" tra "apprendimento profondo", "apprendimento di risposta" e "apprendimento permanente"</i> , di Nicolina Pastena	»	931
<i>L'autovalutazione delle competenze trasversali da parte degli studenti per migliorare la qualità della didattica universitaria</i> , di Liliana Silva	»	938
<i>Costruire competenze permanenti nella disabilità intellettuale. La sfida dell'integrazione al lavoro</i> , di Tamara Zapattera	»	946
9. A margine del dibattito sul gender , di Elisabetta Musi	»	954
<i>Dai saperi delle donne alla cura come principio di democrazia</i> , di Anna Grazia Lopez	»	959

<i>Lo sviluppo della scuola in alcune regioni meridionali negli anni dal dopoguerra al boom economico: “appunti” di una ricerca</i> , di Vittoria Bosna	» 964
<i>Metodologie della formazione: introdurre nella ricerca una prospettiva «Gender Equality»</i> , di Julia Di Campo	» 973
<i>Questioni di genere e professionalità docente. Verso la costruzione di “nuove” competenze</i> , di Valentina Guerrini	» 980
<i>Esistere in quanto giovani: riflessioni pedagogiche sulla formazione dell’identità tra cambiamenti e realizzazione di sé</i> , di Marisa Musaio	» 989
<i>Educazione e stereotipi di genere: una proposta di didattica laboratoriale nel programma Unijunior – l’Università per i bambini</i> , di Rosy Nardone	» 999
<i>Crescere cittadini. Il valore della formazione civica, sociale ed ecologica di adolescenti e giovani</i> , di Claudia Secci	» 1007
10. Il laboratorio di apprendimento e insegnamento nell’ottica della lifelong, lifewide e lifedeeep education , di Laura Cerrocchi	» 1016
<i>Valorizzare l’apprendimento attraverso la certificazione delle competenze: proposte metodologiche per la scuola del primo ciclo</i> , di Davide Capperucci	» 1022
<i>Le competenze professionali nel tirocinio: laboratorio di co-costruzione del profilo professionale</i> , di Gina Chianese	» 1033
<i>L’educazione degli adulti nei laboratori delle economie diverse</i> , di Antonia De Vita	» 1041
<i>Perché e come studiare la qualità? Riflessioni da un caso di studio sulle buone pratiche di educazione ai media nella scuola primaria</i> , di Damiano Felini	» 1049
<i>Dalla narrazione all’esperienza in laboratorio: giochiamo e ragioniamo sull’Energia</i> , di Alessandra Landini e Federico Corni	» 1059
<i>Riuscire a farcela: determinanti pedagogiche del successo scolastico negli studenti di origine migrante in Trentino</i> , di Giovanna Malusà, Francesco Pisanu e Massimiliano Tarozzi	» 1071

<i>Progettare percorsi inclusivi in contesti multiculturali a rischio. Una Ricerca-Azione in una Scuola Secondaria di Primo Grado in Trentino</i> , di Giovanna Malusà	» 1080
<i>Nuovi modelli didattici per l'Università: una ricerca-formazione in Africa Orientale nel progetto di cooperazione ACP-EU EDULINK Energy_Agro-food Synergies in Africa: New Educational Models for Universities</i> , di Elena Pacetti, Marco Setti e Daria Zizzola	» 1089
<i>Apprendere contenuti e apprendere il senso. Per una didattica del significato</i> , di Marco Piccinno	» 1098
<i>I Laboratori tematici di ricerca come dispositivi di promozione della riflessività dell'educatore</i> , di Silvio Premoli	» 1104
<i>La Philosophy for Children come metodologia didattica lifelong</i> , di Giorgia Ruzzante	» 1114
Gli autori	» 1123

Introduzione

di *Simonetta Ulivieri* e *Liliana Dozza*

Questo volume raccoglie gli Atti del Convegno internazionale SIPED 2015 dal titolo *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, che si è tenuto presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano, Campus di Bressanone.

L'idea di fondo, sviluppata nelle tre intense giornate dei lavori, si basa su una concezione sistemica che guarda alla formazione e all'apprendimento come a un processo naturale e sociale che si costruisce a partire dai primi giorni e settimane di vita, e prima ancora, e si estende per tutta la vita, fino all'età senile. L'educazione è un processo che continua durante *l'intero corso della vita (lifelong learning)*, si costruisce *nei differenti ambienti* di formazione e di esperienza (*lifewide learning*), è tanto più profondo e significativo (*lifedeeep learning*) quanto più assicura salde "radici" cognitivo-emotive a cui ancorare storie e percorsi di formazione e di vita, abbracciando la/le lingue di appartenenza, valori religiosi, morali, etici e sociali. Si sviluppa sull'idea che *migliore è la qualità dell'educazione a partire dalle prime scuole fino all'università, maggiori saranno le possibilità personali di educazione nella vita intera*. Ma riconosce anche che, accanto al *sapere esperto* e formalizzato della scuola, molta parte dell'apprendimento avviene nelle famiglie e nei contesti di apprendimento non formale: gruppi amicali, associazioni, ambienti di lavoro, soprattutto se intenzionalmente formativi. E, in particolare, riconosce che la formazione più sicura pone chi apprende (il bambino e la bambina, il giovane, l'adulto, l'anziano) al centro dell'azione, sa "agganciare" l'esperienza di chi apprende e con essa e su di essa sa costruire. L'idea limite è quella di una formazione come bene per ciascun individuo e per la comunità, come condizione irrinunciabile per una partecipazione effettiva e informata in qualità di cittadine/i alla vita sociale e politica.

Il volume si compone di tre parti.

La prima parte del volume – *Dalle prime scuole all'Università* – introduce il lettore/la lettrice al tema della *storia dell'infanzia e della cultura e pedagogia dell'infanzia*.

Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), nel suo contributo *Cultura dell'infanzia, diritti e Pedagogia dell'infanzia, molto ricco e articolato*, evidenzia come l'affermazione dei diritti dell'infanzia abbia una lunga storia, densa di contraddizioni, di ignoranza e di sofferenza, una storia non lineare e ancora oggi non giunta a compimento. Viene sottolineato come il welfare per l'infanzia si sia andato sviluppando nel corso del Novecento, quando gli stati nazionali dedicarono ai bambini maggiori attenzioni, non solo sviluppando la cura dell'infanzia dal punto di vista alimentare e sanitario, ma anche guardando al loro sviluppo educativo e formativo. La protezione dell'infanzia si inserisce ampiamente nella cultura pedagogica delle Scuole nuove e dell'attivismo, ma ebbe a scontrarsi con le due guerre mondiali e le politiche totalitarie. I bambini erano quindi oggetto e non soggetto delle politiche statali. L'Autrice sottolinea come il crescente interesse degli Stati verso l'infanzia, da un lato nascesse dalla sempre maggiore diffusione della consapevolezza dei bisogni di cura, protezione e assistenza di cui ha bisogno l'infanzia nel suo sviluppo psico-fisico e emotivo-relazionale, nascondesse, dall'altro, una volontà di controllo e di indirizzo presente anche nei Paesi democratici. Solo a partire dagli anni Settanta mutano le politiche giuridiche e formative e si afferma il diritto dei bambini all'autodeterminazione. Il "secolo dei bambini" presenta in realtà luci e ombre che si proiettano sul XXI secolo.

L'attenzione pedagogica contemporanea nel nostro Paese è fortemente orientata allo studio dei *modelli educativi* nei servizi alla prima infanzia e collegata alla formazione necessaria per gli operatori pedagogici, all'interno di un ampio spettro di ricerche e di riflessioni emergenti anche a livello europeo. Il dibattito italiano guarda con forza ad una politica dei *servizi per l'infanzia in chiave 0-6*, secondo un sistema integrato di istruzione dalla nascita ai sei anni, come previsto dalla legge n. 107/2015.

In tema con il precedente contributo, Simonetta Ulivieri (Università di Firenze) nel saggio *Per una storia dell'infanzia. Nuove metodologie e linee plurali di ricerca e di interpretazione*, presenta la riflessione storiografica che nel nostro Paese si è compiuta su quella che è stata definita "la scoperta dell'infanzia", guardando anche la produzione europea e anglosassone. È un nuovo modello di ricerca sull'età bambina che dal passato si aggancia alla contemporaneità, con prodotti sempre più estesi e raffinati che indagano i modelli sociali e formativi utilizzati per educare e istruire l'infanzia, avvalendosi di diverse modalità di approccio ermeneutico. Le fonti non sono solo archivistiche, ma ven-

gono utilizzate anche fonti letterarie diverse: diaristiche, memorialistiche, biografiche, autobiografiche fino alla oral history e alla memoria orale, segnando le tracce del passaggio labile ed erratico di bambine e bambini su questa terra. Il sentimento dell'infanzia e il suo sorgere e radicarsi nel tempo è strettamente collegato ad un miglioramento delle condizioni di vita dei piccoli. Famiglia e scuola insieme sottraggono l'infanzia ad una vita condivisa con gli adulti, dettano nuove regole che sono anche etiche e formative, ma al tempo stesso migliorative delle condizioni anche materiali dell'infanzia. Da questo nuovo sentimento dell'infanzia, discendono nel nostro Paese la cura dell'infanzia, una riflessione educativa che pone al centro l'infanzia e quella bella tradizione pedagogica che da Rosa e Carolina Agazzi va a Maria Montessori, e che da Giuseppe Lombardo Radice si dirama nelle varie esperienze attivistiche, fino alla grande rivoluzione politico-educativa di don Lorenzo Milani. Oggi il "pianeta infanzia" vive con nuove regole di trasparenza e di democrazia e possiamo dire che a livello internazionale vanno sempre più diffondendosi i "diritti dell'infanzia", attraverso la diffusione di una nuova cultura dell'infanzia che trova attuazione nell'elaborazione, varo e ratifica in molti Paesi, della Convenzione ONU sull'infanzia del 1989.

Questi due interventi forniscono lo sfondo storico-culturale su cui declinare il concetto di Educazione permanente.

Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), nel saggio *Educazione permanente nelle prime età della vita*, richiama alcuni riferimenti teorici fondativi dell'Educazione permanente a livello europeo per rimarcare come, a partire dagli anni trenta del Novecento ritornino a proporsi con enfasi tre principali sfide che non risultano ancora compiutamente realizzate nella maggior parte dei Paesi europei: l'importanza sia delle prime scuole sia dei contesti non formali di apprendimento come base per l'educazione per tutta la vita; l'importanza di approcci attivi e collaborativi come condizione per un *apprendimento profondo*, che crei basi su cui continuare a costruire e ad esercitare cittadinanza e solidarietà. Presenta alcune delle ragioni per sostenere che le potenzialità dell'educazione permanente vanno coltivate fin dalle prime età della vita: perché la costruzione del Sé inizia molto presto, nei contesti in cui il bambino si muove e agisce; perché l'identità personale si struttura tramite relazioni potenzialmente aperte a infinite connessioni e si co-costruisce attraverso "stratificazioni" progressive di rappresentazioni e narrazioni; perché se manca un *apprendimento profondo*, se non vengono rispettate le condizioni di maturazione e di sviluppo e se manca la formazione di qualità umane evolute, l'apprendimento futuro può essere gravemente compromesso e soggetto a caducità come nelle situazioni di illitteratismo, perché – in sintesi – l'educazione è il fattore principe

dell'educabilità. Si chiede, infine, quale formazione possa avere radici profonde e valore per lo sviluppo della persona e della comunità e quali scelte di sistema possano perseguire l'idea limite dell'educazione per tutta la vita come valore per il singolo e per la comunità.

Isabella Loiodice (Università di Foggia), nel saggio *Educazione per il corso della vita*, si sofferma a riflettere sul senso dell'educazione oggi: un tempo che vede erigere nuove barriere e muri materiali e culturali, un tempo che accomuna tutti in un permanente stato di ansia, precarietà, sospetto e che rende ancora più pressante la domanda: Quale umanità vogliamo formare e per quale mondo (inteso in senso relazionale prima ancora che geopolitico e fisico) la stiamo educando? L'Autrice considera l'educazione nel corso della vita in prospettiva *lifelong, lifewide, lifedeep*. Evidenzia l'importanza di investire su modelli educativi capaci di cogliere la continuità nella discontinuità dei differenti tempi di vita di ciascuno e di capitalizzare l'intera esperienza ed esistenza del soggetto. Guarda all'educazione nel corso della vita non solo come formazione intragenerazionale, ma anche intergenerazionale. Rimarca l'importanza, fin dai primi anni e per l'intero corso della vita, di *rendere leggibili le transizioni* che sono ormai una caratteristica costitutiva della vita contemporanea in cui «Guadagni e perdite, stabilità e trasformazione, certezze e incertezze [...] rischiano di implodere quando non vengono “accompagnate” da capacità cognitive ed emotive idonee a governarle in forma critica ma costruttiva» (p. 75). La formazione viene ad assumere una funzione di guida e di supporto durante la vita, per questo oggi più che mai la pedagogia deve sentirsi impegnata a creare e ad aver cura di *spazi d'incontro* e di “parola” e, al contempo, garantire unitarietà e multidimensionalità al processo formativo cercando di realizzare quel modello di *sistema integrato di educazione/formazione/istruzione* che oggi come ieri appare un'idea-limite, un progetto necessario ed insostituibile.

Nel saggio, dal titolo *Pedagogia e diritti dei bambini*, Emiliano Macinai (Università di Firenze) analizza il Rapporto Eurydice-Eurostat *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe* (ECEC) del 2014 nel quadro delle politiche formative ispirate alla prospettiva di *lifelong, lifewide, lifedeep learning*. Le conclusioni di questo Rapporto, così come altre adottate dal Consiglio dell'Unione Europea (*An EU Agenda for the Rights of the Child*, del 2011), attribuiscono all'educazione per la prima infanzia e alla qualità dei servizi educativi per la fascia di età 0-6 un valore irrinunciabile sia per lo sviluppo e la crescita del bambino sia sul piano sociale, rafforzando i diritti di protezione e di partecipazione sociale, di crescita e autorealizzazione personale. Ma Macinai denuncia che «emerge a livello europeo una perdurante tendenza a riservare

all'ECEC un'attenzione minore rispetto a qualsiasi altro livello educativo e formativo» (p. 80). Nel saggio, dopo un approfondito excursus sull'*infanzia nella cultura dei diritti*, contestualizzata a livello storico-sociale-culturale, Macinai entra nel merito dei diritti dei bambini in prospettiva pedagogica scontornando un'immagine di bambino che può finalmente emergere come soggetto attivo, che abbisogna di cure specifiche e individuali ma è anche portatore di un "mondo" di competenze sociali e relazionali, di esperienze e potenzialità. Con ciò sottolinea come resti da risolvere l'antinomia tra protezione dell'infanzia e partecipazione attiva dei bambini. Al riguardo fornisce spunti molto interessanti per declinare una prospettiva pedagogica alternativa che riconosca e protegga la soggettività del bambino, consideri l'infanzia come forma strutturale della società e, al contempo, guardi ai bambini come a una categoria particolare di cittadini, attori sociali creativi e parte attiva nella dinamica relazionale adulto/bambino.

Teresa Grange (Università della Valle d'Aosta), con il saggio *Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità*, apre la serie dei saggi relativi alle prime scuole e alla loro importanza per una formazione che veramente sia per tutta la vita. Richiama il Rapporto *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe* (ECEC) del 2014 e le diverse Comunicazioni della Commissione Europea centrate sui bisogni e diritti dei bambini e sulla qualità delle strutture di educazione e cura rivolte all'infanzia 0-6 anni per evidenziare il valore del progetto pedagogico di sistema integrato 0-6 anni. Un sistema prevalente oggi soltanto nei Paesi nordici. Negli altri Paesi europei prevale un sistema differenziato per fasce – 0-3 e 3-6 anni – solitamente governato da ministeri diversi a seconda che l'offerta venga considerata a specificità educativa oppure assistenziale. Per quanto riguarda l'Italia, gli auspici dell'Autrice sono per la piena applicazione della recente legge n. 107/2015, che sancisce «l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni, costituito dai servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole dell'infanzia [...]»¹. In questa prospettiva si sofferma a riflettere sull'esigenza di un'educazione di qualità e sull'importanza di valorizzare le specificità (spazio-famiglia, parco-giochi all'aperto, nido sonoro, *garderie* bilingue, ecc.) e di integrarle in un coerente progetto pedagogico del servizio che si dia l'obiettivo dell'educabilità di tutti e di ciascuno. Ma, come l'Autrice chiarisce, il principio di educabilità, proprio in quanto risultato della trama storico-culturale di valori, concezioni dell'infanzia e del suo sviluppo, di sistemi di credenze e aspettative non può essere "applicato": esige di essere interpretato. Al riguardo, propone un interessante modello denominato "fiore dell'educabilità" che, a partire da una postura costruttivista-situazionale frutto di

¹ Legge n. 107/2015, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", GU Serie Generale n. 162 del 15.7.2015, Art. 1, comma 181.

un'elaborazione partecipata, ecologica e non normativa della qualità, intende fornire una chiave di lettura del progetto pedagogico di un servizio 0-6 anni suscettibile di una regolazione consapevole dei processi decisionali in direzione di miglioramento e innovazione.

Anna Bondioli (Università di Pavia), nel saggio *La scuola dell'infanzia nella prospettiva di un'educazione per tutta la vita*, ribadisce come il termine "qualità" non sia univoco, piuttosto dipenda da "punti di vista", chiamando in causa valori, principi, concezioni relativi a che cosa si debba intendere per educazione per le prime età della vita e come sia possibile assicurarla nei servizi per l'infanzia. Al riguardo, scrive Anna Bondioli, una scuola dell'infanzia che intenda darsi una prospettiva di educazione per tutta la vita trova la propria ragione d'essere nel farsi *luogo* di vita per i bambini, contesto dove esprimere con pienezza la propria età ed elaborare in modo intersoggettivo e co-costruttivo la propria cultura. In un tale contesto si impara "qui ed ora" rispettando e valorizzando le maturità relative di ciascuna bambina e di ciascun bambino. Come scrive l'Autrice: «Affrontare e trattare problemi, saper negoziare con altri le regole della propria vita sociale, mantenere vivo l'atteggiamento di curiosità e di apertura verso i fenomeni del mondo circostante, condividere con altri le proprie idiosincratice visioni nel gioco e nei processi di simbolizzazione sono *habitus* che, se sollecitati e promossi nell'età infantile, continueranno ad agire successivamente come una risorsa negli anni a venire» (p. 108).

Wilfried Klaas Smidt (Leopold-Franzens-Universität Innsbruck) con il saggio dal titolo *Welche Merkmale können den Berufserfolg von frühpädagogischen Fachkräften beeinflussen? Eine Zisammenschau con Forschungsbefunden zu (potenziellen) Prädiktoren* presenta una prima sintesi dei risultati di ricerca sui potenziali predittori del successo professionale delle insegnanti della scuola materna. Alla luce del numero esiguo di ricerche in questo campo nell'analisi l'Autore si avvale anche di ricerche inerenti gruppi professionali di area non pedagogica. Sulla base di una precisa definizione del concetto di successo professionale, e distinguendo tra criteri oggettivi e soggettivi di successo, vengono presentati i risultati delle ricerche sui predittori del successo professionale in una visione d'insieme. L'articolo chiude con la presentazione delle prime conclusioni di ricerca e delinea possibili futuri scenari di indagine.

Il saggio *Genitori a lungo termine, figli a breve termine* di Michele Corsi (Università di Macerata), ci porta *in medias res* invitandoci a considerare tre principali linee direttrici che caratterizzano la relazione tra genitori e figli: la "tipicità affettiva", la "storicità", la "generazionalità", perché è vero che la fami-

glia è “il luogo degli affetti”, è un “mirabile” crocevia di storie comuni e personali, prevede la coesistenza di molteplici piani esistenziali in prospettiva di continuità. «*Essere genitori* [...] nasce del resto *da lontano*. Dal bambino e dalla bambina che siamo stati, dai successivi cicli di vita in cui siamo “passati”, dal padre e dalla madre che abbiamo avuto, come dai nonni e dai parenti con cui ci siamo interfacciati, siamo cresciuti o che ci sono stati soltanto “raccontati”, dalla casa natale [...], e cioè dall’intero copione transgenerazionale agito o interpretato. Ugualmente intersecati, come sempre, fra loro» (Stramaglia, in Corsi, p. 126). È vero che una “base sicura” rappresentata dai genitori lascia ai figli la possibilità di allargare lo spazio di libero movimento, ossia di autonomia, ma è altrettanto fuor di dubbio che le famiglie e le relazioni familiari rappresentano, oggi, un’area particolarmente accidentata e composita, di frequente segnata dal fenomeno dell’“adolescentizzazione culturale” e dallo spaesamento in un tempo in cui minori, adolescenti e giovani adulti si sentono sempre meno liberi e costantemente più dipendenti da qualcosa e da qualcuno. Corsi analizza con profonda sensibilità e dovizia di riferimenti bibliografici le molteplici criticità connesse all’essere e farsi famiglia/e e genitori a lungo termine. In forza di una tale stringente analisi, l’Autore sostiene che la società deve attrezzarsi per dare risposta al “bisogno permanente” di formazione dei genitori alla genitorialità e per offrire ai figli, nati e che nasceranno, una genitorialità finalmente adulta.

Il tema della *formazione docente nell’ottica dell’Educazione permanente* viene introdotto da Maurizio Sibilio (Università di Salerno) sottolineando come la dimensione permanente dell’educazione rappresenti una delle emergenze del nostro tempo. Essa chiama in causa una riconfigurazione del profilo professionale del docente, che si caratterizza come un processo dinamico, ricorrente e sistematico e, per potere rispondere alle spinte evolutive del sistema educativo e formativo, richiede una sicura formazione iniziale e una formazione in servizio dei docenti di ruolo che sia *obbligatoria, permanente e strutturale*.

Elisabetta Nigris (Università di Milano Bicocca) concentra la propria attenzione sui percorsi di formazione degli insegnanti della scuola dell’infanzia e primaria nel saggio dal titolo *Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita*. Dopo un sintetico excursus sulla storia del processo di professionalizzazione degli insegnanti e del costrutto di *competenza e professionalità*, l’Autrice rimarca la grande difficoltà che i docenti, di ogni ordine e grado, incontrano nel cercare di abbandonare il modello *tecnico-razionalista* (e, ancora di più, quello tradizionale-trasmissivo) per appropriarsi di quello *pratico-riflessivo*. Un tale cambiamento di paradigma richiede di concepire la professionalità come capacità di “mobilizzare in modo consapevole, coerente e flessibile, conoscenze e abilità in contesti complessi”.

L'Autrice ritiene che un reale rinnovamento della scuola vada fondato su uno stretto rapporto tra Scuola e Università e su un percorso di formazione ad "impatto rilevante". Un percorso che sappia sostenere i *teaching beginners* nelle difficoltà evidenziate al momento dell'inserimento nella scuola e che superi la dicotomia tra "teorie" e "pratiche", tra scienze della formazione e discipline, tra formazione iniziale e formazione in servizio, che non consideri la "pratica" come il momento applicativo della 'teoria', ma un altro processo conoscitivo/operativo, con una sua specificità e valore. Occorre, scrive ancora l'Autrice, ragionare *sulla e dentro* la pratica, coinvolgendo a pieno titolo i pratici in percorsi di riflessione e di analisi delle pratiche. Al riguardo riporta i risultati di alcune indagini condotte nell'ambito del Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria di Milano Bicocca, li analizza e li discute avvalendosi dei contributi di recenti rilevanti ricerche sul *teacher change* condotte a livello nazionale e internazionale.

Loredana Perla (Università di Bari Aldo Moro) con il suo saggio dal titolo *La scuola media di primo grado. Idee per una ripartenza*, porta il discorso su un nodo carico di criticità della scuola di base del nostro Paese. I tre punti di problematizzazione intorno ai quali l'Autrice organizza il suo intervento riguardano: la genesi di questo grado di scuola; i tratti di innovazione didattica ancora da valorizzare nella cornice della legge istitutiva del 1962; il futuro possibile della scuola media. L'Autrice propone un excursus storico politico della genesi della scuola media unica in Italia e a livello europeo, evidenziando come la sua istituzione sia stata il frutto di un particolare clima pedagogico e didattico (la pedagogia popolare con Dolci e Pettini, Bruno Ciari, la Scuola di Barbiana di Don Milani) e come essa, basata sui principi dell'unicità, orientatività, integrazione, abbia eliminato il fenomeno della scelta precoce effettuata in base alle condizioni sociali della famiglia e abbia contribuito a ridurre l'incidenza della selezione sociale. Eppure, incalza Loredana Perla, l'Italia oggi risulta essere il Paese con il calo degli apprendimenti più netto nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola media e una fortissima selezione su base sociale proprio a livello di scuola media (Rapporto Fondazione Agnelli, 2011). Quanto a strategie, secondo l'Autrice, piuttosto che pensare a una ennesima riorganizzazione ordinamentale, è opportuno puntare a rendere concreta e qualitativamente elevata la continuità didattica verticale e di ricerca fra scuola primaria e secondaria, considerando anche la *chance* della razionalizzazione in istituti comprensivi. Tale continuità dovrebbe essere garantita dal rispetto di tre linee-guida dell'agire didattico: inclusione, personalizzazione, orientamento. Inoltre, sostiene Loredana Perla, occorrerebbe ripartire dalla scuola secondaria di primo grado per progettare il rilancio della cultura tecnico-professionale e dell'*experiential learning*, poiché è proprio nella scuola media

che si radica quella gerarchizzazione dei saperi che relega all'ultimo posto la cultura tecnico-applicativa e ritarda l'adozione di un curriculum e di una didattica per competenze "attesa" come esito dell'interazione tra il soggetto che apprende e il contesto di apprendimento.

Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari di Venezia) sposta la propria attenzione su *Una scuola secondaria che formi talenti*. Margiotta, dopo avere scontornato alcune criticità della scuola secondaria italiana rispetto ai due principali modelli di ordinamento presenti in Europa, entra nel merito delle proposte di modernizzazione messe a sistema dalla legge n. 107/2015: autonomia scolastica, alternanza scuola-lavoro, stabilizzazione dei docenti, qualificazione degli ambienti scolastici, potenziamento dell'offerta culturale. Secondo Margiotta il fulcro intorno al quale si giocheranno le sorti della "buona scuola" è costituito dalla unitarietà che si saprà dare alla scuola del Paese e dai principi formativi che la ispireranno intesi a valorizzare le diversità, a promuovere autonomia di pensiero, a riconoscere e promuovere i talenti. Margiotta propone una riarticolazione in tre cicli del sistema scolastico: un primo ciclo dell'istruzione di base (6-13 anni); un secondo ciclo orientativo (13-15 anni) e un terzo ciclo di formazione (15-18 anni). Ma al di là ed oltre l'ingegneria curricolare, Margiotta sostiene che è ineludibile un profondo ripensamento della scuola secondaria, che dovrebbe avvenire secondo tre direttive: (a) preferenza per un sistema comprensivo, perché assicura maggiore trasmissione di competenze trasversali e maggiore equità; (b) piena omogeneità formativa garantita da un obbligo scolastico di durata decennale; (c) nel triennio secondario conclusivo, distinzione tra un ramo accademico ed uno tecnico.

I due saggi che concludono la prima parte del volume riguardano l'impegno dell'Università per l'apprendimento permanente: le scelte teorico-metodologiche e quelle politiche.

Luigina Mortari (Università di Verona) con il saggio *Metodologie esperienziali. Il valore formativo degli experiential learning* introduce la problematica delle pratiche innovative nella didattica universitaria. La qualità della didattica, su cui le università, soprattutto nei paesi anglofoni, investono molto, costituisce un elemento strategico per gli Atenei e uno degli oggetti di valutazione unitamente ai prodotti di ricerca. I programmi specifici volti a rafforzare le competenze acquisite nella gestione dei contesti di apprendimento, denominati di Faculty Development (FD) riguardano: i processi d'insegnamento, la costruzione dei curricula, l'elaborazione di strumenti di valutazione, il confronto con altri docenti ed anche il cambiamento di atteggiamenti e pratiche non efficaci. Lui-

gina Mortari presenta alcune delle tipologie di *experiential learning* e un ricchissimo apparato bibliografico evidenziando l'esigenza di differenziare i contesti di apprendimento prestando attenzione sia agli stili di apprendimento sia alle competenze richieste ai singoli e ai gruppi dai differenti approcci. Si tratta di tipologie di apprendimento che valorizzano il coinvolgimento attivo degli allievi: Inquiry Based Learning (IBL); Problem Based Learning (PBL); Jigsaw; Peer Learning; Service Learning, Community Based Learning (CBL). La finalità perseguita è duplice: (a) sviluppare la competenza riflessiva sull'azione, l'autoconsapevolezza dei pensieri ed emozioni che accompagnano l'azione; (b) il monitoraggio sul percorso e i processi compiuti; esercitare in contesto la competenza di cittadinanza, imparando a portare il proprio contributo alla qualità della vita della comunità.

Fabrizio Manuel Sirignano (Università Suor Orsola Bonincasa di Napoli) nel saggio intitolato *Università per l'apprendimento permanente* sostiene che l'idea europea di Università ha subito trasformazioni radicali e strutturali che vanno ad incidere sulla radice originaria della rappresentazione storica di Università come istituzione che organizza il sapere in maniera universale, alla quota più alta in termini di qualità e innovazione e che porta in sé, in germe, tutte le condizioni necessarie allo sviluppo dell'apprendimento permanente. La questione che Sirignano pone è se l'ideale di Università si stia trasformando in un progetto, riflessivamente elaborato, oppure sia rimasto allo stato di utopia. Ritene che l'apertura, pur importante, della *ricerca* e della *formazione accademica* alle istanze del mondo dell'industria e delle professioni porti con sé il rischio di una deviazione economicistica. Ossia il rischio di rileggere l'utopia pedagogica dell'apprendimento permanente unicamente nella direzione funzionalista di un capitalismo *parassitario*, secondo cui gli investimenti nell'istruzione superiore e nell'alta formazione devono garantire un miglioramento della produttività. Ne deriva l'enfasi su un apprendimento, inteso come una "questione individuale", e sulle competenze intese come la padronanza nell'uso di una capacità individuale in un dato contesto applicativo. Sirignano sostiene che la pedagogia debba prendere le distanze da questa istanza pervasiva di tipo neo-liberista e, in quanto scienza dell'educazione, debba «ritornare criticamente a lavorare sull'*u-topia* di una Università accessibile, aperta e democratica per rendere l'apprendimento permanente un topos da realizzare. [...] per ri-scoprire la dimensione della relazione e [...] del lavoro quale vettore di costruzione e trasformazione tanto individuale quanto collettivo» (p. 204).

La seconda parte del volume – *Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche* – raccoglie i contributi della Tavola Rotonda, coordinata da Maria Grazia Riva.

Maria Grazia Riva (Università di Milano Bicocca) nel suo saggio dal titolo *Educazione permanente: modello individuo-sistema e lifedeeep learning* compie un'ampia rassegna delle dichiarazioni e linee-guida relative all'Educazione permanente nel Novecento, in particolare a partire dagli anni Settanta del Novecento. Secondo Maria Grazia Riva, l'illusione illuminista che l'investimento nelle risorse immateriali e la valorizzazione delle risorse umane incrementino l'occupazione e permettano di presidiare le realizzazioni sociali risulta drammaticamente ridimensionata alla luce della lunga crisi economica, sociale e culturale, dei drammatici attentati terroristici, della feroce crisi in cui versa l'Università. L'Autrice apre alla riflessione pedagogica e *Lifedeeep Learning and Education* scrivendo che viviamo dentro a un paradosso: «per un verso la nostra società è, di fatto, all'insegna della frammentazione, della dispersione, della diffusività mentre, per l'altro verso, avvertiamo sempre di più la necessità di una rete dotata di intenzionalità formativa» (p. 214). E aggiunge che tendiamo a idealizzare il concetto di sistema, nella speranza di poter controllare l'incertezza e l'insicurezza che dominano le nostre vite e la nostra società. Ma «le reti, di per sé, possono espandersi o implodere, essere centrifughe e portare alla dispersione» (p. 214). Allora, si chiede l'Autrice, in che modo l'educazione permanente, riletta attraverso uno sguardo pedagogico critico e clinico può aiutare le persone e le comunità a stare bene? Portare al centro le energie e le risorse significa attenzione ai processi, alla capacità di connettere, di rafforzare i nodi della rete. E soprattutto, la dimensione del Lifedeeep Learning «va molto valorizzata per comprendere le ragioni profonde, latenti, implicite e anche inconscie delle dinamiche educative e apprenditive dei soggetti sia di quelle – a esse strettamente intrecciate – del sistema che, nel bene e nel male, le ricomprende al tempo stesso in cui ne è alimentato». Al riguardo, secondo l'Autrice, Riccardo Massa avrebbe risposto che la pedagogia dispone di uno specifico potere pedagogico, quello di costruire contesti, attraverso dispositivi che permettano che “qualcosa di esperienzialmente significativo possa accadere”.

Massimo Baldacci (Università di Urbino) nel contributo *Una tensione dell'educazione permanente* riflette sulla problematica inerente l'orizzonte di senso dell'educazione permanente. Ritiene che all'espressione “educazione permanente” sarebbe da attribuire non tanto un senso descrittivo (di *socializzazione continua*), quanto “regolativo” per indicare il senso che deve assumere un processo formativo esteso a tutte le stagioni della vita. Nel pensiero del Novecento, le due grandi impostazioni che permettono di illustrare questa problematica sono quella deweyana, che vede l'educazione come un processo di crescita

continua dell'essere umano e quella gramsciana che guarda alle dimensioni dell'esistenza storico-sociale dell'uomo, dunque ad una formazione come produttore e come cittadino. Secondo Dewey, un'esperienza è dotata di valore educativo se dilata la possibilità di esperienze successive, promuovendone ulteriori e contribuendo a renderle sempre più ricche di significati. Per Dewey, quindi, la vita umana è un processo continuo di crescita e l'educazione deve essere concepita come "permanente" creando una circolarità virtuosa per cui l'educazione incrementa l'educabilità e l'educabilità è la condizione per l'educazione. Secondo Gramsci, il punto di partenza è l'idea di uomo concreto, che vive in un determinato contesto storico-culturale, dove egli è *produttore* di beni (materiali e immateriali) grazie ai quali può soddisfare i propri bisogni (fisici e spirituali) in un contesto segnato dalla *divisione sociale del lavoro* e da rapporti d'interdipendenza con i propri simili nella comunità sociale. Di conseguenza il *principio educativo* di Gramsci consiste nell'idea che la scuola non debba pensare solo alla formazione del *produttore* ma anche a quella del *cittadino*. Queste due concezioni disegnano una tensione dell'educazione permanente: da un lato la crescita continua dell'uomo in quanto essere umano, dall'altro la formazione del produttore e del cittadino in un concreto contesto storico-sociale. Tali prospettive possono fecondarsi reciprocamente e dare senso a un'educazione permanente intesa come crescita continua e sempre più profonda dell'uomo sia come produttore che come cittadino.

Paolo Federighi (Università di Firenze) con il saggio *L'evoluzione dei concetti di Éducation permanente, lifelong/lifewide learning, l'educazione degli adulti* entra nel merito dei contenuti consolidati, della dinamica evolutiva, delle radici storiche di una serie di termini e concetti che, a partire dalla seconda metà del secolo scorso, si sono inseguiti spesso con la pretesa di sostituirne altri e/o di introdurre elementi di innovazione non solo a livello lessicale, ma anche semantico. Assumendo una prospettiva storica e sociolinguistica, osserva come molti di tali termini (*permanent education, lifelong education, lifelong learning*, educazione permanente, ecc.) siano legati a tempi, spazi geografici, culture di gruppi di operatori. Altra cosa è il percorso evolutivo del concetto di educazione degli adulti, che Federighi analizza in maniera approfondita. Evidenzia il peso che l'evoluzione dei sistemi produttivi ha avuto e ha sul concetto e sui programmi di educazione permanente e sulle conseguenti riflessioni ed elaborazioni fatte a livello politico, sociale, economico e scientifico. Riflette su quanto la terza e, in particolare, la quarta rivoluzione industriale (Industry 4.0) abbiano arricchito i precedenti paradigmi e le precedenti categorie e definizioni. In particolare, secondo Federighi, la quarta rivoluzione industriale richiederà un'educazione degli adulti che vada oltre l'apprendere ad apprendere: che sappia raccogliere e interpretare l'ampia mole di informazioni prodotte dai nuovi

strumenti di produzione, per mettere le persone in condizione di immaginare, progettare, prendere decisioni autonome, produrre idee nuove, saper partecipare ai processi di creazione di nuove conoscenze, tanto che probabilmente il termine Lifelong Learning verrà utilizzato soltanto per descrivere il fenomeno naturale dell'apprendimento continuo.

Luigi Pati (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) con il saggio *Per un modello sistemico di educazione permanente* evidenzia come la riflessione pedagogica possa trarre un consistente guadagno epistemologico e validità procedurale dal modello della Teoria Generale dei Sistemi. Un'approfondita disamina teorica porta Pati ad evidenziare la concezione secondo la quale l'uomo, in quanto sistema attivo di personalità, per crescere ha bisogno, fin dal suo apparire sulla scena del mondo, di stabilire corrette reti e relazioni con l'ambiente. E ha bisogno che tali reti e relazioni gli permettano – attraverso processi di *differenziazione* e di *arricchimento personale* – di raggiungere livelli diversi di maturità, ossia un *cambiamento in prospettiva evolutiva* (tempo) e in *prospettiva relazionale* (spazio). Ne deriva l'esigenza di costruire contesti esperienziali per lo sviluppo pensati in modo da permettere e facilitare raccordi, confronti, collegamenti tra soggetti e istituzioni. Il concetto di sistema attribuisce consistenza scientifica all'istanza pedagogica di un *sistema formativo integrato* nel quale la nozione di sistema, quindi di circolarità, giova ad una rinnovata interpretazione del rapporto educativo, ma al contempo pone le istituzioni e gli educatori di fronte alla responsabilità della propria idoneità educativa, basata sulla competenza d'intrecciare con i soggetti in educazione una costruttiva rete di comunicazione nel micro-contesto così come nel sistema educativo territoriale quale ambiente in cui sono situati ed operano.

Carla Xodo (Università di Padova) nel saggio *Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche* articola il proprio intervento su due punti: il modello sistemico di educazione permanente con riferimento a *La buona scuola* considerata dall'Autrice un progetto che può permettere di realizzare una visione integrata e interdipendente dell'azione educativa; le prospettive culturali e scientifiche curvandole sul rapporto tra educazione permanente e pedagogia generale. Carla Xodo considera l'aggettivo *buono* un invito alla responsabilità, all'impegno etico, all'adozione di comportamenti professionali moralmente connotati da parte di dirigenti e insegnanti all'interno della scuola. Aggiunge che l'espressione “educazione permanente” è apparentemente un ossimoro in quanto unisce l'idea di dinamismo e cambiamento insiti nell'azione educativa con quella di persistenza e durevolezza. Ritiene che l'aspetto decisivo per affermare la prospettiva dell'educazione permanente riguardi il superamento di teoria e prassi introducendo il paradigma

metodologico-didattico dell'alternanza scuola-lavoro e riconoscendo il valore della professionalità e responsabilità del dirigente scolastico. Si chiede infine se non sia giunto il tempo di inquadrare più adeguatamente sul piano teorico l'educazione permanente, stante l'impianto teorico della pedagogia, organizzato su più piani d'indagine di tipo filosofico, psicologico, antropologico, sociologico e in discorsi di tipo descrittivo, esplorativo, interpretativo, connesso a metodologie di tipo olistico-sistemico. E aggiunge che se così fosse andato fin dall'inizio, se non avessimo svuotato la pedagogia in tante pedagogie quante sono le educazioni (dell'infanzia, dell'adolescenza, della famiglia, ecc.) allora avremmo più facilmente riconosciuto fin dall'inizio della ricerca sull'educazione permanente che il suo fondamento è antropologico prima che sociale ed economico.

Silvana Calaprice (Università di Bari Aldo Moro) articola il suo saggio intitolato *Educazione permanente: il modello formativo-educante sistemico relazionale* in due parti: un excursus storico e la disamina del modello formativo-educante sistemico relazionale. Descrive i tre periodi di sviluppo dell'educazione permanente: quello relativo all'era umanistica negli anni Settanta; quello relativo all'era del capitalismo globale, dell'information technology e della new economy; quello dell'attuale società postindustriale che chiama in causa la promozione della cittadinanza attiva, l'incremento dell'occupabilità, la soggettività e l'emotività insieme alla consapevolezza che l'apprendimento avviene in un'ampia varietà di ambienti e contesti: lavoro, vita sociale, famiglia. Sostiene che la pedagogia oggi è chiamata a pensare la formazione come processo in grado di promuovere sistemi di relazione e sistemi di valore nei differenti servizi, contesti ed età della vita. Ne deriva l'esigenza di ripensare il sistema culturale-sociale attraverso un modello formativo educante, in prospettiva sistemico relazionale. Un modello caratterizzato da intenzionalità, contestualità, asimmetria. Un modello che in prospettiva di educazione permanente deve da un lato puntare sulla ricerca e sulla riorganizzazione della formazione iniziale (a livello di scuola, università, post-laurea, ecc.), dall'altro sollecitare il mondo produttivo a farsi interprete e partner della formazione continua.

Marinella Tomarchio (Università di Catania) nel saggio *Educazione permanente tra continuità e discontinuità* sostiene che soltanto coloro che potranno espandere la propria esperienza educativa e formativa in una libera, progressiva, personale, costruzione di identità durante i percorsi della loro vita, potranno declinare il passato e il presente al futuro: solo un presente problematizzato restituendoci i segni e il senso del passato può permetterci di orientarci nel futuro. All'educazione permanente compete la possibilità e la necessità di sperimentare un equilibrato rapporto tra continuità e discontinuità. In termini di

formazione, secondo la Tomarchio, non è data crescita se non nella dinamica di continuità e discontinuità. La scienza pedagogica deve sapere giocare bene la qualità del tempo dell'esperienza educativa: nella progettazione educativa non può rappresentarsi la crescita dei soggetti entro l'angusto spazio di un tempo "lineare"; deve monitorare e fare ricerca sui tempi legati ai processi apprenditivi e valutativi per accompagnare i cambiamenti possibili; deve aver cura del dialogo intergenerazionale, dei passaggi di consegna, del valore della testimonianza. La pedagogia, il pedagogista, che sa concepire continuità anche nella discontinuità, non erige muri ma costruisce ponti e ne è custode, «perché gli è molto chiara la ragione sociale e culturale del costruire ponti, ancor più in una società dell'inclusione e dell'esclusione» (p. 205).

Elke Montanari (Hildesheim Universität) nel suo saggio *Apprendimento per tutta la vita in situazioni migratorie: infanzia ed età giovanile* descrive i due setting tipici che si verificano dopo l'arrivo di minori e persone in situazione migratoria in una nuova società. Si tratta di interazioni attuate con l'aiuto di un interprete ed interazioni che devono essere svolte in un'altra lingua, entrambe situazioni caratterizzate da specifiche criticità. Un oggetto di particolare attenzione nelle prime fasi di accoglienza di soggetti in situazione di fuga e in età scolare sono le costellazioni dell'apprendimento delle lingue. Per imparare la lingua del Paese ospitante come seconda lingua, le scuole offrono possibilità aggiuntive o integrative dell'apprendimento linguistico. Offerte aggiuntive hanno luogo anche nelle normali lezioni. Queste offerte, pur percepite positivamente dagli studenti, comportano però una "segregazione" di gruppi di scolari. Viceversa, quando studenti non autoctoni vengono collocati in una classe ordinaria, l'apprendimento della lingua avviene non come "immersion", ma come "submersion" provocando la situazione in cui l'oggetto linguistico non è "visibile", non si colloca sulla superficie dell'acqua più o meno distante dal soggetto, bensì sotto la superficie, quasi precluso in quanto, nelle situazioni submersive, il processo di apprendimento viene delegato in gran parte a chi apprende. È opportuna, quindi, una combinazione coordinata e sistematica degli apprendimenti additivo e integrativo, realizzati in fasi differenti. Le scuole, perciò, sono chiamate a differenziare la didattica tenendo conto della lingua scolare, della lingua di origine e del plurilinguismo. Al riguardo, un contributo può venire dalla impostazione *translanguaging* che sperimenta la comunicazione plurilinguistica nelle lezioni e attrezza spazi di dialogo che rendano possibile la partecipazione con tutte le lingue.

Maurizio Fabbri (università di Bologna) nel saggio *L'educazione permanente e lo sguardo neuroscientifico. Terza età e questione giovanile* sostiene

che secondo gli studi più recenti non vi sono più età che possano essere connotate in termini di accrescimento ed altre di declino. Le teorie neuroscientifiche, a loro volta, danno ampio risalto agli elementi di plasticità cerebrale del cervello qualora il processo di sviluppo si svolga in ambienti aperti alla comunicazione esterna e interna. Così come un essere vivente per sopravvivere deve essere aperto alle influenze dell'ambiente, altrettanto il cervello è soggetto a cambiamenti in funzione del variare delle condizioni ambientali e delle sue attività e si sviluppa se è funzionalmente legato ad altri sistemi, in particolare ad altri cervelli. «Si torna così alla centralità dell'infanzia e della pubertà nell'esperienza formativa: non perché in esse debbano essere date tutte le conoscenze necessarie alla vita, ma perché in esse devono poter venire rispettate quelle condizioni di maturazione e di sviluppo che non pregiudicano la possibilità della mente di continuare ad apprendere per tutta la vita» (p. 264). Perciò le basi dell'educazione permanente devono trovare un terreno sociale adeguato e capace di alimentare pratiche di inclusione e pratiche riflessive per poter creare contesti che nutrano la plasticità cerebrale e, aggiunge Fabbri, «sciogliere i doppi legami in cui si consuma l'esperienza storica del nostro tempo».

La terza parte del volume – Sessioni parallele dei gruppi di lavoro – contiene i contributi relativi alla seconda giornata del convegno, che ha visto la presentazione di più di cento ricerche (dapprima raccolte nel volumetto *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Abstract Sessioni parallele ed ora nel presente volume).

Le dieci sessioni – cinque nella mattinata e cinque nel pomeriggio – riguardano le ricerche relative a qualità dei processi, metodologie e strumenti dell'educazione permanente e si articolano come segue.

- *La qualità dei processi di insegnamento-apprendimento per l'intero corso della vita* (coordinatori: Andrea Traverso, Roberto Trincherò);
- *Le competenze per l'apprendimento permanente* (coordinatori: Roberta Caldin, Massimiliano Costa, Manuela Gallerani);
- *Multimedia e nuove tecnologie per l'apprendimento permanente* (coordinatori: Katia Giaconi, Francesco Ugolini);
- *L'orientamento permanente* (coordinatori: Daniela Dato, Katia Montalbetti);
- *Servizi e percorsi di educazione e cura per le prime età della vita* (coordinatori: Roberta Piazza, Sergio Tramma);
- *Lingue e linguaggi per l'insegnamento permanente* (coordinatori: Massimiliano Fiorucci, Marinella Muscarà);
- *Metodologie per l'apprendimento permanente* (coordinatori: Raffaella Biagioli, Gina Chianese, Berta Martini);

- *La dimensione di genere* (coordinatrici: Anna Grazia Lopez, Elisabetta Musi);
- *Laboratori di apprendimento e insegnamento* (coordinatrici: Laura Cerrochi, Monica Parricchi).

Le relazioni interne alle dieci sessioni propongono una grande ricchezza di contributi che dimostra la vivacità della ricerca pedagogica e il suo significativo impatto a livello nazionale e internazionale. Ne emerge un ampio ventaglio di tipi di ricerca – teoretica, ricerca-azione, empirica, studi di caso – e coerenti approcci teorico-metodologici, quali: ***approcci narrativi e autobiografici*** e, più in generale, ***pratiche partecipativo-discorsive***; ***modalità laboratoriali***, in cui si possa imparare facendo con le mani, le parole, le storie, la mente e si possa fare simulazione; ***percorsi esperienziali basati sull'analisi di concrete situazioni della vita***; ***problem solving e ricerca*** in contesti naturali.

La scuola media di primo grado.

Idee per una ripartenza

di *Loredana Perla* – Università di Bari

La scuola media costituisce l’emblema della complessità della storia repubblicana del nostro Paese. Nata come avamposto liberal-sociale di educazione e formazione dei ceti popolari e come spazio di *esperienza dello Stato*, per oltre un secolo, (a partire dall’Unità), essa è stata considerata non il prolungamento dell’istruzione di base, bensì la prima soglia dell’istruzione secondaria di secondo grado e, come tale, differenziata in ginnasio inferiore, istituto magistrale inferiore, corsi inferiori di avviamento alle professioni e alle arti, questi ultimi addirittura affidati a Ministeri diversi da quello della Pubblica Istruzione. Se non si richiama questo principio “tripartito” che ne sottese l’iniziale natura, contrastato, per altro verso, dal principio che ne aveva giustificato l’istituzione, quello dell’istruzione obbligatoria universale, (lo stesso dal quale era scaturita l’“idea” della scuola elementare), è difficile comprendere l’intrinseca ambivalenza di tale grado di scuola: un’ambivalenza che caratterizzerà lo svolgersi della sua storia sino ai giorni nostri.

Come e perché nasce la scuola media?

A seguito dello sviluppo delle democrazie liberali e dei processi di industrializzazione avvenuti in Italia nel corso del XIX secolo, si era affermata rapidamente, nel nostro Paese, l’esigenza di garantire a tutti il possesso di un minimo strumentale e culturale che consentisse l’accesso degli italiani alle varie forme di partecipazione civile richieste dallo Stato unitario. L’idea di *unicità* della scuola media prende “forma” allora, insieme alla “sostanza” del principio dell’obbligatorietà, logico corollario di una “scuola *una* per una nuova società di giovani” (D’Amico, 2010, p. 484) ma nell’alveo mai superato, tuttavia, di quella tradizionale “differenziazione” in indirizzi che ho richiamato in apertura: indirizzi dotati ciascuno di un valore strutturale e strutturante nei confronti dell’intera formazione della personalità e promotori di processi di apprendimento che, qualora non attuati al giusto tempo, difficilmente avrebbero potuto essere recuperati in altra età. In questa intrinseca ambivalenza si radica l’eterno riformismo che caratterizzerà la scuola media nel nostro Paese, anche quando sarà varata la Legge 1859 del 31 dicembre 1962, prima vera riforma della

scuola italiana dalla caduta del fascismo, la prima a quarant'anni dalla riforma Gentile. Accreditarlo il nesso fra scuola media e perenne riformismo, *nonostante quella legge*, quale è mia intenzione di argomentare nel seguente contributo, equivale a riconoscere la scuola media come il terreno della legittimazione di gruppi politici e di forze civili che ne hanno segnato il destino, nel bene e nel male. Fra i limiti di questa storia certamente vanno richiamate tutte le forme della sua attuazione didattica che hanno visto una scuola dell'obbligo, diventata di massa ed unica, continuare ad essere gestita metodologicamente secondo lo stigma elitario della sua nascita (Baldacci, 2006, p. 179).

Svolgerò pertanto il mio discorso annodando gli argomenti intorno a tre punti di problematizzazione: il primo inerisce alla *genesì fortemente politica di questo grado di scuola*; il secondo inerisce ai *tratti di innovazione didattica che vanno decisamente valorizzati nella cornice della legge istitutiva del 1962*, anche grazie alla razionalizzazione in Istituti Comprensivi che ha riguardato gran parte delle scuole medie statali italiane; il terzo e ultimo punto inerisce, infine, al *futuro possibile della scuola media unica*, in un mercato del lavoro che va cambiando il suo volto e ponendo istanze nuove al sistema dell'istruzione secondaria di primo e secondo grado.

1. All'inizio della scuola media: non lo Stato, ma la politica

La scuola media unica non è un'"invenzione" italiana.

Dopo la seconda guerra mondiale, numerosi Paesi nel mondo si erano orientati verso una scuola media a strutturazione "unica", non divisa cioè in indirizzi, avendo maturato una maggiore sensibilità verso l'eguaglianza delle opportunità e la crescita dei diritti civili delle persone. Per esempio la Gran Bretagna aveva realizzato, sin dal 1944, le *Comprehensive School*, gli Stati Uniti d'America avevano unificato le scuole secondarie inferiori nelle *Junior High Schools*. Anche l'allora Unione Sovietica aveva proposto e realizzato una scuola di base unica di dieci anni. E nel corso del XIX secolo, chi prima, chi dopo, ogni Paese europeo ha istituzionalizzato un peculiare "modello" di scuola media, intesa come scuola frequentata da ragazzi di età compresa fra i 10/12 anni e i 14/16 anni.

Riprendendo una classificazione nota, oggi in Europa esistono tre modelli differenti di scuola media. Secondo il primo modello, la scuola media costituisce un segmento generalista, obbligatorio ma "separato" dalla primaria e dalle secondarie di secondo grado, e da esso transita l'intera popolazione scolastica. La sua conclusione non sempre coincide con la fine dell'istruzione obbligatoria: è il modello al quale si sono via via ispirate Italia, Francia, Spagna e Grecia. In Francia tale modello ha originato il cosiddetto *Collège*, adottato sin dal 1975,

del tutto simile alla scuola media unica italiana, solo con un anno in più di frequenza. Esso è al centro, analogamente a quanto va accadendo qui da noi, di un acceso dibattito revisionista (*Bilan des résultats de l'École*, 2010): viene criticata la sua inefficacia nel ridurre le disuguaglianze di rendimento scolastico imputabili all'origine sociale. Pare, anzi, che tali disuguaglianze si accentuino proprio durante gli anni del *College*.

Un secondo modello, diffuso in Svezia, Norvegia, Finlandia, Danimarca (e, con lievi differenze, anche in Slovenia, in Bulgaria e in Estonia), prevede un percorso generalista privo di discontinuità fra scuole elementari e medie e coincidente con la durata dell'obbligo, dai 6/7 anni ai 15/16 anni. Si tratta del modello "scuola di base", proposto senza successo in Italia negli anni Novanta col ministero Berlinguer. Il terzo e ultimo modello di scuola media è quello "selettivo", diffuso in Germania, Austria, Olanda: esso prevede che, al termine della scuola primaria, si operi una selezione fra gli allievi per indirizzarli verso percorsi differenziati, generalisti o professionalizzanti. È il modello ove domina l'*early tracking*, la canalizzazione precoce.

E in Italia?

In Italia la proposta di una scuola media diversa dalla scuola secondaria nasce all'inizio del Novecento col riformismo di Giovanni Giolitti. Nel 1905 la Commissione Reale, istituita dall'allora ministro Bianchi, propose che, dopo la scuola elementare (appena riformata dalla Legge Orlando del 1904), venisse istituito un corso quadriennale unico, privo del latino, che si sostituisse al Ginnasio e alle scuole tecniche inferiori previsti dalla Legge Casati e che permettesse agli studenti di proseguire gli studi in tre indirizzi diversi: liceo (a sua volta articolato in moderno e classico), scuola normale e istituto tecnico. La scelta della Commissione fu molto contestata dalla sinistra liberale e socialista (Crema, 2009), in particolare da Salvemini e Galletti che obiettarono che questa scuola non potesse contemperare nello stesso tempo l'istanza dell'essere preparatoria alla prosecuzione e quella dell'essere complementare a se stessa. Ma lo statuto passò così come voluto dalla Commissione dando vita a quell'"ibrido" che conosciamo e che tutti i riformismi successivi non sono mai riusciti veramente a correggere¹, producendo tentativi oscillanti fra il velleitarismo di una scuola elementare protesa a estendersi fino ai 14 anni (la cosiddetta

¹ Di solito si fa partire la "storia" della riforma della scuola media con la Legge 899 del 1 luglio 1940, conosciuta come Legge Bottai. Essa unificava i primi tre anni del ginnasio, dell'istituto tecnico inferiore e dell'istituto magistrale inferiore, ossia le tre scuole medie inferiori istituite dalla Legge Casati che, all'epoca, consentivano il proseguimento degli studi. Vi si accedeva dopo il superamento dell'esame di licenza elementare e dopo il superamento dell'esame di ammissione. Il latino rimaneva un insegnamento obbligatorio, come nelle suddette tre scuole precedenti. Con la Legge Bottai invece, la scuola media (detta "del secondo ordine") veniva divisa in tre

“scuola di base” che va dai 6 ai 13 anni, vecchia idea degli anni Cinquanta ripresa dal ministro Berlinguer nel 1999) e le tensioni realizzative di una continuità verticale “pensata” ma didatticamente mai realizzata. E tuttavia, anche l’Italia, sia pure in ritardo di oltre cinquant’anni rispetto ad altri Paesi europei, riesce a realizzare finalmente nel 1962 la scuola media unica. Luigi Gui, ministro democristiano che ne firmò la legge istitutiva, aprì la discussione parlamentare con un discorso dai tratti marcatamente pedagogici, all’insegna del superamento della canalizzazione e della selezione precoci.

«È insostenibile, sul piano morale, psicologico e sociale, la precoce bipartizione sociale di giovani che intorno ai 10 anni di età vengono destinati agli studi o al lavoro. E il ritardo del nostro Paese rispetto a tutti i paesi industrializzati, per quanto concerne la durata dell’obbligo scolastico e la sua attuazione ha gravi ripercussioni sulla stessa capacità generale del nostro Paese... La scuola media unica, in quanto, come la elementare, scuola di tutti, che adempie alla funzione di completamento dell’obbligo, non potrà più essere fondata, come l’attuale, prevalentemente sul principio della selettività» (Gui, Intervento alla Camera, 1962).

A chi lo accusava di aver dato vita a una scuola senza nessun centro ideale, né alcun significato culturale, Gui rispose che il centro ideale consisteva «nel dare una formazione di base, generale, non specialistica, come educazione dell’intelligenza (formata dalla lingua e dalla cultura) e dalle capacità espressive» (Malinverni, 2006, p. 73).

La scuola media unica italiana fu anche il frutto del peculiare clima pedagogico e didattico che aveva creato le condizioni per l’approvazione della legge. Basti qui richiamare la *pedagogia popolare* del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), espressa da nomi quali Dolci e Pettini, oppure da Ciari con le sue esperienze di Bologna e Certaldo, o, ancora, dalla Scuola di Barbiana di don Milani. La loro azione, “partita dal basso” pose le basi di un cambiamento

corsi: la scuola artigianale, concepita per il ceto rurale e per i piccoli insediamenti e che si divideva in vari indirizzi (commerciale, industriale, nautica, agricola, artistica), la scuola professionale, rivolta a chi volesse proseguire gli studi in una scuola tecnica, e la *scuola media unica* che preparava gli alunni al liceo e all’università. La Legge Bottai però escludeva dall’unificazione le scuole di avviamento, creando un distacco ancora più evidente fra scuola unificata umanistica e scuola di avviamento professionale, istituendo, nei fatti, quel canale duale sul quale talvolta oggi si torna a discutere. La Legge Bottai, tuttavia, non fece compiere passi apprezzabili sul piano dell’alfabetizzazione nazionale: ancora nel 1946, come ricordava il Ministro Gui, firmatario della Legge 1859 sulla scuola media unica, l’85% dei giovani italiani non andava oltre la IV e la V elementare, e il 50% dei licenziati dalla scuola elementare e poi iscritti alla scuola secondaria inferiore, sceglieva la scuola di avviamento professionale. Insomma, ogni nuova leva scolastica perdeva, nel corso degli otto anni di obbligo previsti, ben il 70% dei propri iscritti. Con questi dati e nel clima di ricostruzione che sempre vivifica lo spirito delle nazioni all’alba della fine di una guerra, maturò l’idea e, quindi, la categoria concettuale, di “scuola media unica” (D’Amico, 2010, p. 483).

radicale nel modo di concepire le pratiche scolastiche: un cambiamento che la Legge 1859 seppe ben interpretare, in soli venticinque articoli. Nel primo se ne dichiarava platealmente la filiazione diretta dalla Costituzione: «art. 1 – In attuazione dell'articolo 34 della Costituzione (la Scuola è aperta a tutti)». Ed era una scuola *obbligatoria, gratuita, orientativa, non selettiva*. Laddove il “non selettivo” non equivaleva “dare lo stesso a tutti”, ovvero al fare parti uguali fra disuguali, come dirà qualche anno più tardi don Milani, ma al dare a ciascuno secondo i suoi bisogni; rimuovendo le condizioni suscettibili di impedire il massimo di sviluppo delle singole potenzialità delle allieve e degli allievi.

La nuova scuola media, istituita in ogni comune, eliminò il fenomeno della scelta precoce effettuata in base alle condizioni sociali della famiglia e contribuì ad allargare le basi del reclutamento scolastico e a ridurre l'incidenza della selezione sociale (Fadiga-Zanatta, 1976, p. 110).

Perché? Per ragioni che coincidevano con i principi innovatori che sostanziano la Legge:

- a) Il primo: l'unicità. In quanto unica, la scuola media sostituiva qualsiasi altro tipo di scuola secondaria inferiore, e in ottemperanza all'art. 34 della Costituzione, era gratuita e obbligatoria per tutti i ragazzi dagli 11 ai 14 anni;
- b) Il secondo: l'orientatività, che sostituiva quello della selezione. A tale criterio veniva fatta corrispondere l'ampia gamma delle discipline che, in un primo tempo obbligatorie e facoltative, divennero poi tutte obbligatorie per effetto delle successive Leggi 16 giugno 1977 n. 348 e 4 agosto 1977, n. 517, le quali, oltre a impostare un più funzionale raggruppamento delle materie e suggerire nuovi criteri di valutazione degli studenti, abolivano l'insegnamento del latino;
- c) Il terzo: l'integrazione. Benché la Legge 1859 prevedesse l'istituzione delle classi differenziali per il recupero dei ragazzi svantaggiati, queste ultime vennero di fatto abolite dalla Legge 517/1977 e sostituite con attività integrative e di sostegno da svolgersi nell'arco di 160 ore annue e attuate dai docenti della classe nell'ambito dell'orario complessivo settimanale degli insegnamenti stabiliti per ciascuna classe. La nuova legge aboliva, infine, l'esame di ammissione alla scuola media e, con la Licenza media consentiva l'iscrizione a tutti i tipi di istruzione superiore. Ponendo così le basi del contrasto al lavoro minorile (anche sotto forma di apprendistato) per i minori di 14 anni.

Lo sviluppo della scuola media unica a seguito della riforma fu esponenziale.

Lo scarto percentuale fra i frequentanti la vecchia scuola media nell'anno scolastico 1958-59 e la nuova scuola media unica nell'anno scolastico 1972-73 fu del 40%. Mentre il tasso di abbandono, vicino a un alunno su due, scese rapidamente all'11%. Anche il numero dei docenti crebbe esponenzialmente passando da 147.000 (nel 1963) a 282.000 (nel 1983). Insomma: un successo, in tutti i sensi, anche in quello dell'impatto sociale. Nata sotto l'egida di un clima culturale e politico sinergico, pluralistico e progressivo, la scuola media

unica rappresentò politicamente l'*imprimatur* democratico e quindi la legittimazione della fruizione dell'istruzione media da parte di tutte le classi sociali anche se, più che un fenomeno sociale, fu innanzitutto un atto politico, il riconoscimento dall'alto di un fenomeno già in corso.

Al compito assegnatole, però, la scuola media unica ha dimostrato negli anni di non essere preparata. Erano mancati, nel concepire e realizzarne la riforma, i riferimenti al mondo del lavoro e al rinnovamento pedagogico-culturale dell'intero ordinamento scolastico. In tal modo, restando un intervento legislativo isolato, per quanto illuminato, essa ha finito con l'exasperare le contraddizioni emerse dallo sviluppo della scolarizzazione di massa: di riuscire a coniugare qualità (degli apprendimenti) e quantità (dei frequentanti).

2. Nel mezzo del cammin di nostra vita: oltre la crisi, verso il recupero di idealità insuperate

Nel 2011 la Fondazione Agnelli ha dedicato l'intero Rapporto sulla scuola in Italia alla scuola media unica. Esso ha rivelato che l'Italia è il Paese con il calo degli apprendimenti più netto nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola media.

A chi imputarne la responsabilità?

Ai preadolescenti italiani, più "difficili" dei loro coetanei stranieri?

Ai docenti? Anziani, poco motivati, poco aggiornati?

Alla scuola media stessa che ha perso il senso e la freschezza della sua *mission*?

Difficile offrire risposte esaustive. Stando al Rapporto Agnelli, l'obiettivo di garantire l'uguaglianza delle opportunità scolastiche valutando l'esito in termini di successo scolastico (e non solo come accesso alla scuola), sembra essere fallito. Gli studenti i cui genitori hanno un livello di istruzione superiore (diploma e/o laurea) hanno risultati scolastici migliori. Se nella scuola primaria il divario è pressoché inesistente e i bambini raggiungono gli stessi risultati indipendentemente dal titolo di studio dei genitori, nella scuola media unica sembra avviarsi una selezione su base sociale che mina due *mission* fondamentali affidatele: orientare e garantire le pari opportunità.

Fra le cause, in modo particolare il rischio dispersione; l'eterogeneità sociale nella composizione delle classi e il tasso di precariato e di mobilità all'interno del corpo docente. Queste sono alcune delle cause "palesi".

Proviamo, però, a svolgere un'analisi più approfondita.

La scuola media unica, col suo corpo docente e dirigente, svolge la sua azione in un contesto socio-culturale e soprattutto economico assai diverso

dall'Italia di cinquant'anni fa. La fine del *welfare state* e i processi di deindustrializzazione che hanno segnato la recente storia del nostro Paese hanno mutato profondamente la composizione di classe della società italiana, per cui oggi affrontare il problema della scuola media unica equivale a chiedersi quale ruolo essa debba svolgere per dar forma alla “nuova” Italia della crisi (anche demografica) contemporanea. Ciò che voglio dire è che la *quaestio* scuola media va posta in relazione al quadro generale del Paese Italia e degli italiani da formare nell'era della globalizzazione e della crisi del capitalismo. Qual è il cittadino cui guarda il sistema formativo italiano? E come può, specificatamente la scuola media unica, concorrere alla sua istruzione ed educazione? Come può concorrere alla formazione del nuovo ceto medio “figlio” della deindustrializzazione e del crescente numero di immigrati nati in Italia dalla generazione di stranieri qui giunti dieci anni fa? È in questo target-group, infatti, che si concentra il tasso più alto della mortalità scolastica della secondaria inferiore.

Nella vicina Francia, come già scritto poc'anzi, si dibatte sulla qualità di tale grado di scuola con argomenti molto simili a quelli usati in Italia e di scuola media si continua a discutere in tutto il mondo perché, da qualunque prospettiva la si riguardi (a dispetto della sua crisi di “medio cammino”), essa continua a svolgere una funzione educativa insostituibile entro il sistema di istruzione formale: quella assegnata a tutte le scuole deputate ad accogliere e formare i preadolescenti, nella fase più delicata del loro sviluppo personale e ponendo le basi culturali adeguate per lo sviluppo delle loro potenzialità. Il suo valore non viene dunque sminuito dalla crisi che pare attraversarla, benché le rappresentazioni di senso comune tendano a dipingerla come “l'anello debole” dell'ordinamento scolastico. L'uso di metafore in alcuni documenti ministeriali quali “vaso di coccio fra vasi di ferro” e la laconicità di certe considerazioni (quali quelle rinvenibili, per esempio, nell'Atto di indirizzo dell'ex ministro Gelmini in cui si sottolineava la “perdita di incisività della scuola media derivante dal tentativo di assicurare un livello di formazione esaustivo, attraverso un ventaglio di insegnamenti tendenzialmente enciclopedici e onnicomprensivi”) offrono evidenze tangibili dell'esistenza di un disagio a confrontarsi col tema dell'identità di questa scuola. La scuola media “fatica” a emanciparsi dall'etichetta di “terra di mezzo” fra due distinte prospettive psicopedagogiche: la prima che la riguarda come prolungamento-*maternage* della scuola primaria, la seconda come *start-up* selettiva della formatività secondaria.

Una sintesi non è facile. E il dibattito fra gli studiosi di questioni educative e di politiche dell'istruzione è apertissimo (Baldacci, 2014; Fedeli, 2013; Bertagna, Fedeli, 2001; Somaini, 1995; Perla, 2010; 2013).

Quel che di sicuro oggi si può dire è che la linea educativo-istituzionale dischiusa dalla Legge 1859 del 1962 ha segnato un punto di non ritorno nell'evoluzione della scuola media: tracciando un solco, rispetto alle interpretazioni del

passato, sintetizzabile nella felice espressione di Scurati di “scuola pedagogizzata” (Scurati, 1997, p. 59), ovvero organizzata secondo le indicazioni della didattica generale e disciplinare, ma, anche, “psicologizzata” ovvero incentrata sulla natura e sulla struttura psicodinamica dell’allievo; “popolare”, ovvero caratterizzata dal collocarsi nell’ambito sociale e civile dell’obbligo e del diritto all’istruzione; “personalizzata”, ovvero sensibile alle istanze della individualizzazione e della socializzazione. Quest’analisi resta attuale. Il problema, però, è oggi quello di assicurare didatticamente il massimo di continuità e, nello stesso tempo, attraverso il curriculum verticale, una giusta articolazione di snodo della scuola media rispetto al percorso scolastico della scuola primaria. Se l’impianto didattico tradizionale del curriculum si è sino ad oggi fondato su un’elevata cesura fra gradi, in cui gli elementi di differenza hanno avuto un assoluto predominio sugli elementi di continuità (e ogni segmento è rimasto isolato con le proprie regolarità e specificità, anche sul piano della formazione degli insegnanti), la sfida che oggi occorre accogliere, anche grazie alla razionalizzazione operata con gli Istituti Comprensivi, è di una “continuità realizzata” attraverso il superamento di rilevanti barriere effettive (differenze di stili didattici fra “maestri” e “professori”; differenti modelli di valutazione, approcci diversi alla continuità scuola-famiglia, scuola-territorio ecc.).

Questa è l’unica strada per ripensare la scuola media unica; per rilanciarla e rafforzarla, senza tradirne i principi istitutivi. Ma, anche, per riconoscerle i meriti che essa ha avuto e può continuare ad avere nello sviluppo del nostro Paese. La percezione di obsolescenza che talvolta aleggia nei discorsi sulla scuola media non può, infatti, far dimenticare quanto di positivo essa ha prodotto in questi cinquant’anni per cui, se è del tutto comprensibile che se ne apra oggi la discussione, è altrettanto legittimo contrastare la tendenza al vederla “oggetto” di un perenne riformismo, quando in realtà basterebbe dar corso nelle pratiche a ciò che una buona qualità del “fare scuola” garantirebbe. Valutando i progressi nel cammino di realizzazione di tale qualità formativa.

3. Quale futuro possibile per la scuola media unica?

Quali strategie mettere in campo per la scuola media di domani?

Attraverso quali iniziative restituire a tale grado di scuola l’autorevolezza pedagogica ed etico-culturale che la Legge istitutiva le assegnava e che è oggi appannata?

Anzitutto occorre sgomberare il campo da due pregiudizi che non consentono di disegnare scenari chiari: il primo è che la scuola media ha sacrificato la qualità in nome dell’equità e il secondo relativo alla pseudo-necessità di riformare i cicli.

Cominciamo dal primo.

Nella scuola media inizia un processo di selezione che non è neutrale rispetto all'origine sociale e culturale dei ragazzi: l'analisi dei dati Pisa e TIMSS ci dice che gli apprendimenti medi di matematica e di scienze calano sensibilmente fra la fine della primaria e la fine della media mostrando poi un parziale recupero alle superiori. Se però osserviamo i risultati di apprendimento dei ragazzi suddividendoli in base al livello di istruzione dei loro genitori emerge un dato ineluttabile: il declino degli apprendimenti tocca, purtroppo, esclusivamente gli alunni provenienti da famiglie svantaggiate socio-culturalmente. Questi dati dicono una cosa sola: che la sola speranza di lottare contro la selezione sociale è nel rafforzamento della capacità inclusiva della nostra scuola media che, per il target-group al quale rivolge la sua azione formativa, resta uno snodo fondamentale del nostro sistema formativo. Anche per questo oggi più che mai occorre recuperare i lasciti di quei Maestri dell'educazione – e la nostra storia italiana ne è piena – che hanno teorizzato la scuola media come il “luogo” della relazione educativa, del dialogo formativo irripetibile fra chi insegna e chi apprende. Si riparta da lì: recuperando lo spirito ideale “politico” che ha animato l'istituzione della scuola media, quello della giustizia sociale. E si costruiscano nelle aule le condizioni affinché quello spirito venga incarnato in azioni, in pratiche cooperative, in qualità degli apprendimenti (Rossi, Rivoltella, 2012). Il concetto di equità è, infatti, cambiato negli ultimi anni: una volta l'equità era misurata dal numero di anni di scuola frequentati e dal titolo di studio raggiunto. Oggi, invece, ciò che conta davvero ai fini della realizzazione personale e professionale è la qualità degli apprendimenti. Ed è su questa che la scuola media unica deve puntare.

Secondo pregiudizio: la necessità di realizzare una riforma dei cicli.

La recente storia della scuola media ha registrato due tentativi (falliti) di riforma dei cicli. Uno riveniente dalla Legge 30/2000 (Berlinguer/De Mauro) che “sanciva” la fine della media inferiore estendendo la primaria a sette anni e anticipando la secondaria superiore di un anno in modo da far terminare l'intero percorso a 18 anni; l'altra riveniente dal tentativo del ministro Moratti di modellare la scuola di base secondo una diversa organizzazione che prevedeva sei anni di primaria e sei anni di secondaria. Come è noto, entrambi non sono andati a buon fine. Non vi è qui spazio per argomentarne le ragioni. La mia idea al riguardo è che non sia importante sperimentare tentativi di riorganizzazione ordinamentale ma, piuttosto, puntare decisamente a rendere concreta, vissuta, qualitativamente elevata la continuità didattica verticale e di ricerca fra scuola primaria e secondaria. In tale direzione, la razionalizzazione in istituti comprensivi costituisce una chance preziosa. Ed anche sostenibile rispetto a nuovi, ipotetici, tentativi riformistici.

Tale continuità dovrebbe essere garantita dal rispetto di tre idee-guida che andrebbero poste a direttrici dell'agire didattico: *inclusione*, *personalizzazione*, *orientamento*.

3.1. *L'inclusione*

Dire che l'inclusione è principio fondativo della scuola media del XXI secolo non significa ridurre il discorso a un diverso modo di concepire l'integrazione dei disabili, pur fondamentale, bensì proporre e diffondere, a partire dalle pratiche didattiche scolastiche della secondaria, *per tutti*, un diverso modo di guardare alla "differenza" in quanto singolarità positiva e in quanto condizione strutturale della natura umana, emergente dalla biologia terrestre (biodiversità) e dalla stessa configurazione identitaria dell'uomo, essere di per sé unico e irripetibile. Una scuola inclusiva non fa "semplicemente" posto alle differenze, ma sceglie di metterle al centro di un'azione educativa e didattica che ha la sua essenza piuttosto che nell'omologazione e nell'uguaglianza, nella distinzione e nella diversità, intese come scarti differenziali fra culture, generi, capacità, talenti (Perla, 2013). Sino ad oggi lo schema binario "uguaglianza-scuola di massa" ha esercitato una funzione normativa nella costruzione della conoscenza scolastica, facendo delineare degli assi privilegiati della formazione che li aveva luogo, della stessa funzione "politica" della Scuola, del suo mandato istituzionale. In questo schema, in nome dell'uguaglianza (di opportunità, di traguardi formativi, di accessi al sistema) sono stati definiti (a livello centrale sotto forma di Programmi) degli standard precostituiti e uniformi in funzione dei quali le scuole hanno declinato percorsi ed esperienze, con una tendenza al "ribasso" qualitativo che non è stata senza conseguenze sugli esiti dell'apprendimento in nome, purtroppo, dell'ideologia della scuola di massa, imperante soprattutto a partire dal dopoguerra. L'inclusione, invece, costituisce una preziosa opportunità per una scuola di qualità. La categoria della "diversità", infatti, da qualche anno a questa parte, ha introdotto un nuovo punto di osservazione – l'eterogeneità – dal quale guardare l'agire didattico. L'eterogeneità è una caratteristica delle società umane e di conseguenza anche delle Scuole; è una sfida sul piano dell'accoglienza e della valorizzazione. Accogliere e valorizzare le diversità appaiono oggi, più che due dei tanti obiettivi che la scuola media si pone, vere e proprie necessità legate alla costruzione della soggettività del "cittadino planetario": se non si insegna a far "comunione" tra eterogeneità (che significa far comunione fra culture diverse, lingue diverse, religioni diverse, usanze e tradizioni diverse), queste ultime rischiano di diventare causa di conflitti distruttivi, a volte di annientamento, soprattutto delle minoranze. Segue la prospettiva dell'eterogeneità anche la recente proposta dell'*Index for*

inclusion dedicata all'educazione della diversabilità (Booth, Ainscow, 2008): l'Index si proietta verso il superamento dei concetti di diversabilità e di Bes (*Bisogni Educativi Speciali*), in quanto questi ultimi ancora assumono la diversità in quanto problema del singolo. Un problema "cui far posto". L'Index, invece, propone di sostituire l'espressione di BES con *ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione* e in questa scelta, tutta formativa, vi è l'attribuzione di responsabilità alla Didattica come luogo teorico-pratico in grado di modificare i contesti dell'apprendimento, di renderli accoglienti e valorizzanti tutte le diversità. Insomma, l'idea-guida dell'inclusione, più comprensiva di quella di "integrazione" o di "speciale normalità", sposta il focus decisamente verso la responsabilità didattica a saper realizzare *learning community* che sappiano meglio rispondere al bisogno universale di appartenenza che è proprio della specie umana, del saper essere *Noi* e non solo *Io*. Il concetto di inclusione incrocia infatti questo delicato rapporto fra l'Io e il Noi, fra l'esigenza dell'affermazione individuale e la costruzione del bene comune per una società giusta e in questo modo rivela l'ampiezza di una prospettiva educativa che contrasta i limiti liberistici di individualismo e consumismo presenti in tutti i modelli capitalistici e neocapitalistici occidentali. L'idea di inclusione, infine, non si basa sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. "Come sottolinea il *Centre for Studies on Inclusive Education*, inclusione è ciò che avviene quando «ognuno sente di essere apprezzato e che la sua partecipazione è gradita». La nozione di inclusione riconosce che c'è un rischio di esclusione che occorre prevenire attivamente, e al tempo stesso afferma l'importanza del coinvolgimento di tutti gli alunni nella realizzazione di una scuola realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del curriculum e delle strategie organizzative delle scuole, che devono diventare sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti fra gli alunni" (Dovigo, 2007).

3.2. La personalizzazione

Strettamente dipendente dal precedente, la personalizzazione è la seconda idea-guida della scuola media contemporanea. Vado a spiegarne le ragioni.

L'idea pedagogica di personalizzazione discende dall'art. 3 della Costituzione che sancisce il "pieno sviluppo della persona umana": uno sviluppo "educativo" affidato, in età evolutiva, ai due istituti della famiglia e della scuola. Per dar corso all'attuazione di tale diritto, la scuola mette in campo un'organizzazione didattica flessibile e diversificata che, se da un lato tende ad assicurare a tutti una formazione complessiva e una base di apprendimenti indispensabili, dall'altro è volta a valorizzare i talenti individuali, differenziando i traguardi

della formazione in ragione delle potenzialità di ciascuno, promuovendone le possibili eccellenze. In ambito educativo, invece, la comparsa del termine è più recente e si deve a Victor Garcia Hoz (1981, 1997) che, in una serie di contributi risalenti alla prima metà degli anni Ottanta del secolo scorso, mise in discussione la cultura di matrice curricolare per le derive funzionaliste e tecnologiche che avrebbe innescato nei processi scolastici, proponendo la teoria di un'educazione aperta e integratrice, volta a sviluppare l'eccellenza personale. Dietro alle pratiche curricolari era infatti l'ipotesi che quanto più la scuola razionalizzava se stessa, dandosi rigorosi protocolli di programmazione in termini di tempi e pratiche cognitive, tanto più si sarebbe innalzata la qualità della prestazione scolastica e, nel medesimo tempo, sarebbero diminuiti il numero degli insuccessi e il fenomeno della marginalizzazione scolastica. In realtà, come si è visto, ciò non è avvenuto o è avvenuto con risultati largamente inferiori alle aspettative. Diversamente dalla individualizzazione, che richiede un'attenzione specifica alle differenze individuali di personalità al fine di garantire a tutti l'acquisizione di competenze di base e che risponde alla necessità, sorta in epoca moderna, di garantire l'uguaglianza delle opportunità formative (e dunque parità di esiti rispetto alle competenze fondamentali), la personalizzazione è il postulato di realizzazione e riconoscimento del sé al massimo grado possibile, partendo dall'individuazione del talento di cui ciascun allievo è portatore. Un contributo rilevante al riguardo è venuto anche dalla "pédagogie différenciée" di matrice francese (alcuni riferimenti: Louis Legrand, Margherite Altet e Philippe Merieu) che, ponendosi sulla linea dell'educazione personalizzata di Garcia Hoz, ha proposto i criteri della *varietà* e *flessibilità* delle prassi metodologiche differenziate per tempi e pratiche in ragione delle peculiarità di apprendimento degli allievi (Ceri-Osce, 2008). Tali contributi distinguono, infatti, fra "differenziazione successiva" (prevedere cioè vari mediatori in rapporto alle diverse situazioni di apprendimento: lezioni frontali, lavoro per gruppi, laboratori) e "differenziazione simultanea", consistente nell'assegnazione di consegne differenziate per gruppi di livello. In ogni paese membro dell'Unione Europea è infatti in atto una profonda riflessione sui metodi per migliorare l'efficacia del sistema d'istruzione, efficacia intesa sia nel senso di incrementare le conoscenze, sia in quella del miglioramento della qualità delle relazioni interpersonali, del senso di appartenenza comunitaria, della cittadinanza europea, della formazione, insomma, di una *weltanschauung multicultural* coerente con la variegata realtà sociale dell'Italia contemporanea. In tale realtà, così diversa da quella di soli cinquant'anni fa, la Scuola dovrebbe riuscire a perseguire in modo integrato le logiche del diritto all'uguaglianza e quelle del diritto alla diversità. Suo compito è insegnare alcune cose a tutti, utilizzando ogni mezzo (individualizzazione) e insieme consentire/stimolare la possibilità di condurre percorsi personali di apprendimento (personalizzazione). Il dosaggio delle due

strategie è affidato alla magistralità di insegnanti capaci di leggere bisogni e talenti ma anche di far comprendere ai propri allievi che l'individuazione di quei talenti dipende non solo da quanto il maestro (e la Scuola) offrono, ma anche da quanto ciascuno è stato in grado di esigere da se stesso per raggiungere in massimo grado ciò di cui è capace. Il problema è dunque anche di orientamento al proprio progetto di vita cui una scuola media della personalizzazione potrebbe dare uno stimolo rilevante.

3.3. *L'orientamento*

Terza e ultima idea-guida per la scuola media contemporanea è il richiamo di un suo principio istitutivo, l'orientamento formativo e al lavoro. Con tali termini si indicano tutte quelle attività mirate a permettere agli allievi di riconoscere e sviluppare le proprie attitudini, capacità e competenze. Spetta soprattutto alla Scuola il compito di favorire sia l'organizzazione di tali attività, sia l'individuazione del "talento" di cui ogni allievo è portatore al fine di "guidarlo" – e qui torna il principio della personalizzazione – al massimo sviluppo possibile. Letteralmente il termine "orientamento" nasce con un significato geografico – *volgersi verso l'Oriente*, cioè verso il punto cardinale della nascita del Sole – e dal campo dello spazio si è progressivamente esteso a tutte le scienze umane, in particolare alla Pedagogia e alla Didattica laddove oggi indica in generale l'insieme dei processi e dei dispositivi che consentono di dare una direzione alla propria esistenza e un senso alle scelte che costellano la costruzione della soggettività. Il tutto per approdare alla competenza del saper *riconoscere* la propria posizione relativa all'interno del percorso di sviluppo evolutivo che, sempre, in qualsiasi momento della vita, può veder esposta la persona al rischio del *dis*-orientamento. L'accezione didattica del significato di orientamento evidenzia, inoltre, come esso non vada considerato soltanto nei termini di sostegno alla decisione di indirizzi scolastici o professionali, ma piuttosto in quelli di un *processo formativo permanente*, volto a far progredire il soggetto verso il traguardo dell'equilibrio affettivo e lavorativo. Del resto la proposta avanzata negli anni Settanta del secolo scorso dall'Unesco a proposito dell'orientamento andava esattamente in questa direzione: "orientare vuol dire mettere in grado l'individuo di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana". In tal senso l'orientamento ha la sua radice nell'educazione personalizzata che si attua nei confronti dell'educando al fine di guidarlo all'esercizio sempre più autodeterminato della libertà personale, in

accordo con i valori di vita liberamente scelti. Orientamento scolastico e orientamento personale vengono così a coincidere. Come scrive infatti Zanniello “senza l’orientamento personale l’educazione resterebbe astratta e inefficace, perché esso è l’applicazione dei fini e dei principi generali dell’educazione alla situazione *hic et nunc* della persona unica e irripetibile che l’educatore ha davanti a sé. Si fa orientamento personale perché il singolo alunno sia capace di prendere, in ogni circostanza, decisioni coerenti con lo stile di vita scelto e proficue per l’ulteriore sviluppo della sua libertà. L’orientamento è una concretizzazione ulteriore dell’educazione” (Zanniello, 1979, p. 24). Pur non trascurando il ruolo che la famiglia e le altre agenzie formative e sociali svolgono in funzione orientativa, si intuisce la centralità del ruolo della Scuola e degli insegnanti nel riuscire a propiziare un orientamento che sia “concretizzazione ulteriore dell’educazione”.

La Scuola resta il perno del processo di orientamento per due ragioni:

- per la *possibilità di gestione distesa della variabile “tempo”*. Il tempo (in termini di quantità e di qualità formativa) è dimensione consustanziale alla pratica orientativa. Il processo di orientamento necessita di tempo: tempo per la conoscenza reciproca fra insegnante e allievo, tempo per l’ascolto e la lettura della propria vocazione da parte dell’educando; tempo per l’accompagnamento alla scelta da parte del collegio docente;
- per la *possibilità di costruzione di una significativa relazione allievo-maestro(insegnante)* quale propedeutica essenziale dell’azione orientativa. La relazione maestro-allievo correttamente intesa rende più operante l’azione orientativa della Scuola perché crea le condizioni per l’attivazione di quel dialogo educativo che, nell’incontro di menti e di cuori proprio di ogni relazione educativa riuscita, apre alla conoscenza delle proprie attitudini e alla valutazione realistica del Sé da parte dell’educando (è questo è obiettivo cardine dell’orientamento didattico!). L’attività docente, in tale direzione, diventa il supporto indispensabile sia per le informazioni che fornisce circa lo sviluppo dell’educando (auspicabilmente in continuità con gli altri gradi e ordini di Scuola), sia per le metodologie che può mettere in campo nel processo di comunicazione didattica. L’azione orientativa attua infatti la convergenza di molteplici interventi didattici mirati alla valorizzazione della persona prima ancora che al suo accompagnamento alla scelta.

Quali i principi della pratica orientativa?

Gran parte delle ricerche sul tema dell’orientamento (Grimaldi, 2011) evidenzia che un buon modello di formazione orientativa dovrebbe articolarsi sia in senso *cronotopico*, cioè lungo l’asse del *tempo educativo* (cominciando, cioè, il più precocemente possibile, sin dalla famiglia, sin dalla scuola dell’infanzia, aiutando l’allievo a focalizzare sempre meglio la conoscenza/consapevolezza

dei propri interessi e delle proprie attitudini), sia lungo l'asse dei *luoghi educativi* (scolastici e professionali), delineandosi nei termini di un accompagnamento razionale alla scelta del proprio personale *progetto di vita* (Perla, 2008). Qui di seguito richiamiamo i quattro principi-cardine di una didattica orientativa scolastica correttamente intesa.

a) *Flessibilità*

Come è noto, la riforma dell'autonomia scolastica (art. 21 legge n. 59/1997) ha posto le premesse legislative affinché le Scuole possano rimodulare il curriculum nazionale fino al limite del 15% del loro monte ore annuo. Ciò significa poter declinare il principio didattico della *flessibilità* su molti fronti del lavoro d'aula, compreso l'orientamento. La flessibilità costituisce infatti uno degli strumenti principali per la realizzazione di percorsi personalizzati in riferimento soprattutto a due ambiti: *modularità* (ovvero l'organizzazione di percorsi integrativi-aggiuntivi rispetto a quelli previsti dal curriculum ordinario) e *organizzatività* (ovvero razionalizzazione delle risorse di Scuola individuando le aree bisognose di investimento didattico). Del resto è proprio il principio della flessibilità a rendere plurale e differenziata l'offerta didattica di una Scuola, ovvero *adattata* (così come dovrebbe sempre essere) ai bisogni del soggetto cui è rivolta.

b) *Desiderio*

A lungo connotata in senso negativo, oggi la categoria del "desiderio" pare essere tornata al centro di una rinnovata attenzione da parte della riflessione educativa sull'orientamento, non solo per la sua valenza antropologica abbastanza ovvia (quella che ne fa una tendenza umana che muove e orienta l'azione del singolo verso il mondo) ma soprattutto perché, in riferimento al tema, essa pone in luce un problema assai avvertito dagli insegnanti e che pesa come un macigno nel momento in cui l'allievo raggiunge la soglia della scelta della scuola secondaria o della facoltà universitaria: quello di una diffusa "caduta del desiderio" fra le giovani generazioni e che, entro l'orizzonte di una società "mucillagine" incapace di integrare le sue componenti, va forse letto come esito di quel processo di desublimazione, come lo ha definito De Rita, che ha investito le esistenze individuali: al desiderio si va sostituendo sempre più l'impulso, oppure, all'opposto, la rinuncia al progetto (e il progetto è desiderio di futuro!). Un orientamento efficace è, dunque, anzitutto educazione del desiderio di progetto, chiarimento del rapporto di coerenza fra mete auspicate e possibilità concrete di conseguimento. È, insomma, porre le basi – sin dalla Scuola primaria – del *fare esperienza controllata e anticipata* di quanto il dopo (compresa l'Università) offrirà in termini di curricula.

c) *Autoriflessività*

Terzo principio cardine di una formazione autenticamente orientativa inerisce alla promozione dell'autoriflessività cognitiva ed emozionale dell'allievo. Si tratta probabilmente del nodo più delicato di qualsiasi percorso orientativo

perché orientarsi significa anzitutto *conoscere se stessi*, ovvero *le proprie attitudini e come ci si mette in relazione con gli altri* giungendo, attraverso il *feedback* che se ne ricava, a una progressiva e più avanzata consapevolezza del Sé. In tal senso un ruolo di grande rilievo è svolto dalle pratiche di *ascolto attivo* dalla parte del docente dei bisogni-desideri degli allievi circa il loro futuro. L'ascolto attivo, come è noto, è funzione tutt'altro che marginale nei processi intersoggettivi e si sviluppa solo attraverso un apprendistato rigoroso che insegni a non valutare e a non interpretare pregiudizialmente quanto viene detto dall'altro; a porre domande a chi parla per capire meglio ciò che ha detto e per permettergli di chiarire il suo pensiero; a soffermarsi a raccogliere le idee e le impressioni prima di replicare oltre che, ovviamente, a non interrompere, a non distrarsi o a non monopolizzare i tempi delle comunicazioni. Occorre, nell'ascoltare l'allievo, una reale volontà di capire quello che dice e di assumere il suo punto di osservazione sul mondo.

d) *Contrattualità*

Di derivazione francese (la cosiddetta "Pedagogia del contratto" nasce infatti in Francia negli anni Sessanta anche sulla base della proposta educativa di C. Freinet dei "piani di lavoro" e del "consiglio" degli allievi), il principio della *contrattualità* fa leva sulla trasparenza dell'offerta formativa della Scuola e sulla negoziazione degli incarichi/doveri di studio riconosciuti nella relazione docente allievo quali elementi quantificabili e oggettivabili dell'impegno formativo. Depurata da accezioni di significato eccessivamente funzionalistiche, la *contrattualità* risulta assai efficace ai fini dell'orientamento poiché attiva l'autoriflessione dell'allievo in riferimento al "disegno del futuro" e al carico dei compiti da assolvere per dare concretezza a quel disegno. Non è un caso che in tutte le pedagogie di matrice cooperativistica (si pensi, solo per richiamare due nomi, a don Milani o C. Freinet) il "peso" didattico della *contrattualità* sia elevato: è infatti solo nella logica del raggiungimento del giusto equilibrio fra diritti e doveri di studio che cresce la consapevolezza del proprio sé in formazione e del ruolo (sociale) che per tale sé si intende conseguire.

4. I metodi (di una Scuola media web 2.0)

Una didattica per la scuola media che abbia il suo fulcro nelle idee-guida dell'inclusione, della personalizzazione e dell'orientamento, privilegerà le metodologie della *laboratorietà*, del *cooperativismo*, della *transmedialità*. Questo non significa estromettere la classica "lezione" e i suoi contenuti dalla comunicazione didattica di insegnanti e allievi, bensì operare una sapiente contestualizzazione di quei contenuti entro ambienti di apprendimento radicalmente rinnovati nelle possibilità espressive e di transizione mediale da offrire ai ragazzi.

Tale contestualizzazione è necessaria poiché sintonica col mutamento della disposizione apprenditiva dei giovani studenti contemporanei, abitanti mondi tecnologicamente avanzati e dotati di un pensiero *multitasking* (Jenkins, 2010), olistico più che analitico, caratterizzato da una fortissima tensione alla socialità e alla condivisione. La scuola media sembra ancora ignorare gli effetti (e le potenzialità) di tale mutamento antropologico. Per questa *me-me-me generation*, come l'ha definita recentemente il settimanale *Time*, è necessario attrezzare aule scolastiche con dispositivi formativi sollecitanti, capaci di stimolare la formulazione di ipotesi (*problem solving*), l'apprendimento per scoperta, l'autorialità, la simulazione di situazioni reali, la costruzione progettuale di contenuti digitali e artefatti in équipe. Aule che siano ambienti tecnologicamente innovativi, rispondenti alla logica transmediale di cui questi "nuovi allievi" sono portatori naturali e che li fa persone capaci di vivere in permanente connessione col mondo. In tal senso le nuove tecnologie educative hanno aperto scenari pieni di promesse: e già oggi è possibile osservare, nelle molte Scuole aperte a cogliere i segni del nuovo di questa rivoluzione, la moltiplicazione delle forme di una didattica d'aula fondata sulla diffusione di tecnologie di produzione, riproduzione e *remix* dei contenuti tradizionali; della ricerca, soprattutto da parte di bravissimi allievi, di *tools* gratuiti per l'elaborazione di immagini e suoni. La portabilità e l'integrabilità dei *new media* favorisce nei ragazzi la possibilità di "lavorare in parallelo su più compiti" (Rivoltella, Ferrari, 2010), mentre l'avvento degli strumenti del web 2.0 permette la partecipazione attiva degli studenti alla costruzione della conoscenza e alla condivisione degli obiettivi di compito in modalità cooperative e laboratoriali. La possibilità di creare contenuti di sapere in classe (l'autorialità) agevola l'instaurarsi di una disposizione motivazionale permanente all'apprendere, così difficile oggi da ottenere nei contesti d'aula tradizionali oltre che il ricorso a modalità di aggregazione-disaggregazione del gruppo-classe in gruppi mobili di ricerca e di studio funzionali al conseguimento di obiettivi di compito. Sarà necessario ripensare la classe in termini di comunità di apprendimento e incoraggiando modalità di lavoro che prevedano supporto reciproco ed effettiva co-progettazione. Sempre più gli insegnanti del domani dovranno impegnarsi ad elaborare percorsi di *media literacy*. Sempre più si dovrà investire sulla promozione della competenza digitale, senza dimenticare che essa è anche la naturale estensione della cittadinanza digitale e che questa prefigura nuove forme di interazione sociale e politica e di partecipazione democratica di cui l'allievo non potrà non cominciare a fare esperienza entro il contesto "protetto" dell'aula scolastica.

5. Un tema di lavoro professionale urgente nella scuola media: la curricolazione per competenze

Urge, infine, per il rilancio della scuola media unica, la riflessione su un aspetto abbastanza trascurato per questo grado di scuola, ovvero una strategia progressiva di avvicinamento degli studenti al mondo del lavoro e delle competenze ch'esso richiede. Proprio la legge istitutiva della scuola media unica, con la sua giustissima istanza di controllo e repressione del lavoro minorile, ha paradossalmente acuito il distacco di tale grado di scuola dal mondo delle professioni. Questo limite, oltre che aggravare la piaga dell'autoreferenzialità di cui la Scuola purtroppo soffre, non ha posto le basi per una formazione alla cultura del lavoro che cominci sin dalla scuola secondaria di primo grado, mentre invece essa viene istituzionalmente promossa nella scuola di secondo grado, attraverso il dispositivo dell'alternanza scuola-lavoro (art. 8 bis del decreto – legge 12 settembre 2013, n.104, convertito con modificazioni dalla legge 8 novembre 2013, n. 128).

E invece: occorrerebbe ripartire dalla scuola secondaria di primo grado per progettare il rilancio della cultura tecnico-professionale e dell'*experiential-learning*, poiché è lì, nella scuola media unica, che si radica quella gerarchizzazione dei saperi scolastici che pone all'ultimo posto la cultura tecnico-applicativa. Tale gerarchia, purtroppo, si propaga alle filiere dell'istruzione e formazione secondaria di II grado e ritarda la costruzione del curricolo secondo la prospettiva della didattica per competenze, altro snodo chiave per il rilancio efficace dell'azione formativa della scuola media unica. Il linguaggio delle competenze costituisce, oggi, il mediatore più efficace del rapporto fra la scuola e il lavoro (Gentili, 2013). Nei più innovativi modelli di didattica per competenze, la competenza non viene definita a priori, o programmata, ma viene "attesa" come esito dell'interazione fra il soggetto che apprende e il relativo contesto (Alessandrini, 2005). In tale direzione la valenza educativa della didattica per competenze risiede nel suo porre come "centro" della formazione dello studente la capacità di quest'ultimo di saper investire nei processi di apprendimento e sviluppo, mobilitando le sue risorse in senso pieno. Due sfide, quelle dell'orientamento alla cultura del lavoro e quella della curricolazione per competenze (Perla, 2014) che attendono ancora d'essere realizzate nella scuola media unica: necessarie per il suo rilancio.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2005), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma.
Baldacci, M. (2006), "La riforma della media unica: eventi, ragioni e conseguenze", in Malinverno, A., *La scuola in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Moratti (1860-2004)*, Unicopli, Milano, pp. 174-180.

- Baldacci, M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertagna, G., Fedeli, C. (2001), *Oltre la Riforma. Ripensiamo la scuola*, DIESSE FOE, Milano.
- Booth, T., Ainscow, M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Gardolo, Trento.
- Caldin, R. (2013), "Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled", in *Pedagogia Oggi*, numero monografico su *La Pedagogia dell'inclusione*, 1/2013, Tecnodid, Napoli, pp. 11-25.
- Ceri-Ocse (2008), *Personalizzare l'insegnamento*, il Mulino, Bologna.
- Crema, F. (2009), *Storia della scuola media*. Risorsa di rete in ilsussidiario.net.
- D'Amico, N. (2010), *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna.
- Dovigo, F. (2007), *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Gardolo, Trento.
- Fadiga-Zanatta, A.L. (1976), *Il sistema scolastico italiano*, il Mulino, Bologna.
- Fedeli Carlo, M. (2013) (ed.), *Un'altra scuola. Quattro questioni aperte, un'unica sfida*, SEI, Torino.
- Fondazione Giovanni Agnelli. *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Laterza, Roma-Bari.
- Garcia Hoz (1981), *Educazione personalizzata*, Le Monnier, Firenze.
- Garcia Hoz et alii (1997), *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, Palumbo, Palermo.
- Gentili, C. (2013), *Modelli pedagogici e nuove competenze nella scuola del futuro*, in Fedeli, C. (ed.), *Un'altra scuola. Quattro questioni aperte, un'unica sfida*, SEI, Torino.
- Grimaldi, A. (2011), *Rapporto Orientamento 2011. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*, Isfol, Roma.
- Haut Conseil de l'Education (2010), *Le collège. Bilan des résultats de l'Ecole*.
- Jenkins, H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, tr. it., Guerini Studio, Milano.
- Malinverno, A. (2006), *La scuola in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Moratti (1860-2004)*, Unicopli, Milano.
- Mincu, M.E. (2011), *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, SEI, Torino.
- Perla, L. (2008), "Educare alla scelta fra desiderio e speranza" in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, La Scuola, Brescia, pp. 265-272.
- Perla, L. (2010), "La Scuola che verrà, ricominciando dagli insegnanti-Maestri", *Pedagogia Oggi*, vol. 1, pp. 107-128.
- Perla, L. (2013), "Il futuro ha un cuore antico. Pensando a una Scuola nuova", in Perla, L., Pagano, R., Cavallera, H. (a cura di), *Manuale di Pedagogia. Temi e ambiti di ricerca e prassi educativa*, pp. 77-127, Edises, Napoli.
- Perla, L. (2013), *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*, Pensa Multimedia, Brescia-Lecce.
- Perla, L. (2014), *I nuovi licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel primo biennio*, Pensa Multimedia, Brescia-Lecce.

- Rivoltella, P.C., Ferrari, S. (eds.) (2010), *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*, Vita e Pensiero, Milano.
- Rossi, P.G., Rivoltella, P.C. (2012), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia, La Scuola.
- Somai, E. (1995), "Tre punti per la riforma dell'istruzione secondaria", *il Mulino*, 5, pp. 821 ss.
- Scurati, C. (1997), *Pedagogia della scuola*, La Scuola Editrice, Brescia.
- Zanniello, G. (1979), *L'orientamento educativo nelle scuole secondarie*, Le Monnier, Firenze.