

A quale ruolo “adulto” formerà la scuola? Riflessioni a partire dalla strategia europea *Rethinking Education*

Elena Marescotti

1. Considerazioni preliminari: l'urgenza innanzitutto!

Per una riflessione, in prospettiva educativa, sui problemi della formazione nella realtà globalizzata a noi contemporanea¹, ho creduto potesse essere interessante prendere le mosse dalla Comunicazione della Commissione Europea intitolata *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, presentata alla fine di novembre 2012 con l'ambiziosa finalità di contribuire in maniera determinante a risollevare le sorti economiche dei singoli Paesi Membri e dell'Europa nel suo complesso, messi a dura prova, come ben sappiamo, da una crisi pervasiva e complessa, di cui si faticano ad intravedere direzioni rassicuranti di superamento². I motivi di questa mia scelta sono, come è evidente, piuttosto intuitivi: il Documento in questione si rivolge in modo esplicito al settore formativo, agganciandolo alla possibilità di ottenere migliori risultati sul piano socio-economico, risultati che si declinano in una maggiore competitività sul mercato del lavoro, a sua volta direttamente connessa allo sviluppo di abilità più proficuamente spendibili in quello che, da tempo ormai, si è configurato come un vero e proprio *agone* globale. *In primis*, il riferimento

¹ Questo scritto riprende, con gli opportuni approfondimenti e riferimenti, la relazione inedita presentata dalla sottoscritta al X Simposio Internazionale dei Docenti Universitari, Congresso di Studi “Formazione e Globalizzazione”, tenutosi all'Università degli Studi di Roma Tre il 21 giugno 2013.

² European Commission, *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee of the Regions*, Strasbourg, 20.11.2012, COM (2012), 669 final. Il Documento, pubblicato in formato pdf sul sito ufficiale della Commissione Europea (http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm), è disponibile anche in lingua italiana (*Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socio-economici*) e si completa di nove allegati (disponibili solo in lingua inglese): *Commisisoner Vassiliou's statement*, European Parliament (20 November 2012); *Technical briefing* by Xavier Prats Monné, Deputy Director-General, DG EAC; *Education and Training Monitor 2012*; *Rethinking Education – Country analysis*; *Language competences for employability, mobility and growth*; *Partnerships and flexible pathways for life long skills development*; *Assessment of Key Competences in Initial Education and Training*; *Vocational Education and Training for better skills, growth and jobs*; *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*.

è allo sviluppo di competenze in grado di incentivare crescita e innovazione e, più in generale, alla promozione di una vera e propria cultura imprenditoriale. Come a dire che l'Europa richiede, reclama, esige un profilo di giovane-adulto – affidando alla scuola il compito di provvedere alla sua formazione – il più possibile dotato di tali competenze, a fronte di una crisi che si presenta seria, grave, pressante e, pertanto, da contrastare e risolvere urgentemente.

L'urgenza, appunto: è questa una delle parole-chiave del Documento, che ritorna più volte, vuoi apertamente vuoi per contrasto o tra le righe, quale giustificazione primaria di ogni provvedimento, di ogni raccomandazione, di ogni qualsivoglia misura individuata in ambito scolastico. Del resto, come non condividere questo spirito? Tutti noi sentiamo, fatalmente, sulla nostra pelle, ancor prima di focalizzarci su questioni di carattere più generale ed esteso, l'affanno e l'impellente necessità di "uscire" da una situazione difficile, frustrante, disorientante e asfittica quale quella che stiamo vivendo. E ogni mezzo che si presti a raccogliere e vincere la sfida, in tempi ragionevolmente accettabili e con efficacia, non può che essere salutato con favore e fiducia. Tuttavia, in questa sede, è mia intenzione andare al di là di questo, tentare di comprendere e approfondirne le implicazioni, sforzarmi, anche e soprattutto, di mettere sotto *epochè* quel panico la cui presa può indurre a "non guardare troppo per il sottile" quando si tratta di trovare soluzioni e compromessi, e provare, piuttosto, a ragionare sulla questione tenendo fermo all'orizzonte quel progetto antropologico e sociale che l'educazione ci sollecita a difendere, a non sacrificare, anzi, a perseguire e a valorizzare il più possibile.

In questa prospettiva, allora, emergono molteplici e incalzanti interrogativi, tutti riconducibili al ruolo, alle finalità, in una parola, al *sensu* della scuola e, più in generale, della formazione delle giovani generazioni, formazione che prelude e accompagna ad una condizione adulta... a *quale* condizione adulta?

2. *L'equazione scuola-formazione professionale: nulla di nuovo sotto al sole...*

Questa prima annotazione critica non deve far pensare che la mia valutazione di questo Documento, ovvero dell'idea di scuola e di compito formativo ad essa attribuito che esprime ed incoraggia, sia una valutazione completamente negativa. Va riconosciuto che, a più riprese, il Documento dà voce ad esigenze sulle quali da tempo anche la comunità scientifica pedagogica – tesa a valorizzare l'educazione più come fine in sé che non come mezzo per fini ad essa estrinseci, per quanto condivisibili possano anche essere – insiste, lamentando l'inaccettabilità di certe situazioni (ad esempio, di alfabetizzazione lacunosa, di omologazione di pensiero, di difficoltà di comprensione, di interpretazione e, quindi, di intervento) e, parallelamente, sforzandosi di porsi come interlocutore del potere politico cui richiedere una sempre maggiore considerazione per la qualità della scuola, per la professionalità docente ed educativa, per la cultura pedagogica nel suo complesso.

Mi riferisco, in particolare, ad alcuni passaggi in cui si afferma a chiare lettere che "la missione generale dell'istruzione e della formazione comprende

obiettivi quali la cittadinanza attiva, lo sviluppo personale e il benessere”³, che il primo passo da compiere deve essere “l’acquisizione delle abilità fondamentali o di base da parte di tutti”⁴ e che “per reclutare, trattenere e far crescere professionalmente insegnanti di qualità sono[...] necessarie strategie sostenute da risorse adeguate, da realizzare sia a livello di formazione iniziale degli insegnanti sia a livello di sviluppo professionale nell’arco della carriera”⁵. Aspetti, come si vede, talmente importanti sul piano educativo che non solo devono essere ribaditi con forza ogni volta che si entra nel merito di questi argomenti, ma che l’autorevolezza e la crescente prescrittività normativa, oltre che culturale in senso lato, della Commissione Europea, quale organo esecutivo dell’Unione Europea, inducono proficuamente a rin vigorire e a considerare come prioritari.

Tuttavia, perlomeno in questo Documento, tali passaggi sono assai veloci e recedono inevitabilmente sullo sfondo rispetto ad altri (quelli ritenuti “veramente” urgenti e, di conseguenza, di massimo rilievo), tanto da apparire, purtroppo, doverosi richiami di principio dal sapore retorico. Ben altre, infatti, e assai circostanziate, sono le preoccupazioni sulle quali si insiste, così come si evince da alcune frasi di commento all’attuale situazione economica e dalle indicazioni di relative auspicabili reazioni. Vale la pena riportarne alcune a titolo esemplificativo, a partire dall’*incipit* del Documento: “Investire nell’istruzione e nella formazione per sviluppare abilità è essenziale ai fini della promozione della crescita e della competitività: è infatti dalle abilità che dipende la capacità dell’Europa di incrementare la produttività [...] È finita l’epoca in cui la concorrenza era rappresentata principalmente dai paesi che erano in grado di offrire solo manodopera scarsamente qualificata. La qualità dell’istruzione e l’offerta di abilità sono migliorate a livello mondiale e l’Europa deve reagire”⁶. A ciò si aggiunge, inoltre, l’accertamento del fatto che “i sistemi di istruzione e formazione europei continuano a non essere in grado di fornire le abilità adeguate per l’occupabilità e non collaborano adeguatamente con le imprese o i datori di lavoro per avvicinare l’apprendimento alla realtà del mondo del lavoro”⁷, che “l’abbandono scolastico resta a livelli inaccettabili in troppi Stati membri”⁸, che “entro il 2020 un ulteriore 20% dei posti di lavoro richiederà abilità di livello superiore”⁹ e che, non ultimo, si dimostrano insoddisfacenti altri risultati, come quelli relativi al basso livello di istruzione degli adulti e alla scarsa partecipazione alle attività di apprendimento permanente¹⁰.

³ Commissione europea, *Ripensare l’istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, cit., p. 2.

⁴ *Ibidem*, p. 5.

⁵ *Ibidem*, p. 12, *passim*.

⁶ *Ibidem*, p. 1, *passim*.

⁷ *Ibidem*, p. 1.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Cfr. *Ibidem*.

Quindi, se è vero che non vanno dimenticate le finalità generali della formazione (quelle menzionate più sopra: cittadinanza attiva, sviluppo personale, benessere), “è certo che – in un contesto caratterizzato dal rallentamento della crescita economica e dalla contrazione della forza lavoro conseguente all’invecchiamento della popolazione – *le sfide più urgenti che gli Stati membri devono affrontare riguardano le esigenze dell’economia e la ricerca di soluzioni alla disoccupazione giovanile in rapido aumento*”¹¹. Individuato l’obiettivo, sulla cui presa in carico si non può che essere d’accordo, in particolar modo per ciò che concerne la disoccupazione (giovanile... e non), il Documento invita ad approntare tutta una serie di interventi – da misure correttive a vere e proprie riforme strutturali – tali da rendere la scuola all’altezza di tali sfide¹². Ed è questo il passaggio sul quale mi preme concentrare l’attenzione, perché, anche se il senso comune testimonia ed alimenta, da tempo, un beneplacito sempre più diffuso a quella scuola che non solo forma professionalmente ma immette direttamente nel mercato del lavoro¹³, ciò non significa che si tratti davvero di buon senso o, comunque, del senso corretto di intendere identità e funzione della scuola, *in primis* della scuola dell’obbligo.

¹¹ *Ibidem*, pp. 1-2, corsivo mio.

¹² Il paradigma di riferimento pare dunque essere quello della cosiddetta “scuola efficace” (*school effectiveness*), intendendo con questa espressione “un modello scolastico giudicato adeguato e utile in rapporto alla capacità di restare al passo con i cambiamenti economici e produttivi e alla spendibilità pratica degli apprendimenti” (G. Chiosso, *Politiche dell’istruzione e strategie educative*, in A. Antonetti, P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l’educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Milano, Vita e Pensiero, 2012, p. 202). In proposito, è stato osservato che un limite di tale modello “è riferibile alla preoccupazione che un eccesso di funzionalismo cognitivo possa indebolire i processi di trasmissione della cultura che costituisce la base e dà senso alla tradizione di un popolo. L’insistito richiamo alle competenze in quanto ‘saper fare’ sembra essere sposto alla coltivazione di un sapere soprattutto ‘utile’ con una certa svalutazione – più implicita che esplicitamente dichiarata – di quei saperi rivolti alla dimensione del senso, della riflessione personale, della interiorizzazione dei valori... In sostanza quanti lamentano all’eccesso di funzionalismo, si chiedono se la persona che ‘sa stare al mondo’ (secondo un’espressione ricorrente nei documenti dell’Ocse) e cioè attiva, capace, produttiva, partecipe va prioritariamente formata sulla base dell’acquisizione delle competenze oppure se non si possa immaginare una via diversa che preveda prima di tutto l’approfondimento di ciò che ha costituito in passato e costituisce oggi l’essenza dell’‘umano’” (*ivi*, pp. 206-207, *passim*).

¹³ Non è raro imbattersi – leggendo i quotidiani, guardando la televisione o navigando in Internet – in inchieste, sondaggi di opinione, expertise o sedicenti tali concordi nel ritenere che la scuola debba essere utile, considerando l’utile nella sola e ristretta accezione di applicativamente propedeutica allo svolgimento di un mestiere, così come diverse ricerche hanno evidenziato (cfr., ad esempio, G. Genovesi *et alii*, *Mille giorni di scuola. L’istituzione scolastica sulle pagine de la Repubblica (1990-1993)*, Ferrara, Corso, 1994; N. S. Barbieri, E. Marescotti (a cura di), *Appuntamenti con l’educazione. Processi formativi, scuola e politica nella stampa periodica*, Padova, Cleup, 2011); tale impostazione è riscontrabile, ad esempio, in servizi giornalistici quali, per citare alcuni casi recenti, A. Ichino, *Perché l’Italia non cresce. Una scuola poco flessibile che non sa parlare con l’impresa* (“Il Sole 24 Ore”, 7 maggio 2011; F. Amabile, *Per uscire dalla crisi boom di iscrizioni negli istituti tecnici* (“La Stampa”, 5 novembre 2011); F. Grillo, *I ragazzi senza lavoro perché manca la formazione* (“Il Messaggero”, 26 maggio 2013).

Per un verso, infatti, si afferma che “gli sforzi devono concentrarsi sullo sviluppo di abilità trasversali”, intendendo, con questa espressione, “la capacità di pensare in modo critico, lo spirito di iniziativa, la capacità di risolvere problemi e di lavorare in gruppo”, ovvero abilità che “consentiranno di affrontare i percorsi professionali oggi variegati e imprevedibili”¹⁴. Pare trattarsi, quindi, in prima battuta, di un invito a coltivare quel tipo di formazione “generale” che intende offrire a tutti gli individui la possibilità di sviluppare strategie e strumenti atti ad avviare il percorso di crescita verso un ruolo adulto connotato da consapevolezza, autonomia, responsabilità, da esercitare e declinare, poi, nei suoi possibili “terreni di gioco” futuri. E, su questo, nulla da eccepire: mi sembra si rispetti in pieno il mandato educativo della scuola, intesa come luogo di trasmissione sistematica del patrimonio culturale e di un altrettanto sistematico esercizio delle intelligenze, in cui le conoscenze siano sapientemente “sfruttate” in vista dell’acquisizione di metaconoscenze¹⁵. Per altro verso, però, il Documento completa la citata frase “gli sforzi devono concentrarsi sullo sviluppo di abilità trasversali” con le parole “in particolare sullo sviluppo delle *abilità imprenditoriali*”¹⁶, e specificando che “gli Stati membri dovrebbero promuovere le abilità imprenditoriali attraverso metodi di insegnamento e di apprendimento nuovi e creativi *fin dalla scuola elementare*, mentre dall’istruzione secondaria fino a quella superiore l’attenzione dovrebbe concentrarsi sull’opportunità di *fare impresa come possibile sbocco professionale*”¹⁷. Per concludere che “a partire dall’apprendimento basato sui problemi e attraverso collegamenti con le imprese, l’esperienza del mondo reale dovrebbe costituire parte integrante di tutte le discipline in forme adattate a ciascun livello di istruzione”¹⁸.

Si tratta di affermazioni che mi lasciano davvero molto perplessa. Mi sembra, infatti, che, dalla lamentela – per molti aspetti legittima e sicuramente non nuova, anzi – relativa ad una scuola avulsa dalla realtà pulsante in cui si colloca, sorda alle esigenze e ai problemi del suo tempo, si sia passati ad

¹⁴ Commissione Europea, *Ripensare l’istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, cit., p. 4.

¹⁵ “La letteratura pedagogica più accreditata non si fa incantare dagli specchietti aziendalistici per le allodole. Va esattamente nella direzione opposta. Sceglie senza incertezze una *scuola normale*. Un sistema formativo che assicura alla sua utenza teste-ben-fatte (piene di *perché*) e cuori solidali (pieni di *valori*). Una scuola che dà voce alle *domande*, e non alle risposte preconfezionate, è possibile a patto che vesta l’abito di un Laboratorio di ricostruzione e di reinvenzione delle conoscenze. Una scuola che abbandona la logica dei saperi *depositari* (nozionistici ed enciclopedici) per dare ali larghe ai suoi allievi gabbiani. Così da toccare i cieli dove brillano la stella delle *conoscenze generative* (che fanno girotondo con altri saperi: interdisciplinari) e la stella delle *conoscenze euristiche* (problematiche, plurali, antidogmatiche: laiche). Quindi una scuola-Laboratorio come officina di metodo: dove si allenano l’intelligenza e la fantasia allo scopo di tagliare insieme il duplice traguardo deweyano dell’imparare a imparare e dell’imparare a creare” (F. Frabboni, *Sognando una scuola normale*, Palermo, Sellerio, 2009, p. 90, corsivo nel testo).

¹⁶ Commissione Europea, *Ripensare l’istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, cit., p. 4, corsivo mio.

¹⁷ *Ibidem*, corsivo mio.

¹⁸ *Ibidem*.

avvalorarne una curvatura utilitaristica eccessiva e, su non pochi versanti, assai pericolosa. Pericolosa non solo per l'identità della scuola, e della scuola di base in particolar modo, ma anche per l'idea di sapere, di cultura che viene ad essere postulata ed incoraggiata.

Per quello che riguarda la scuola, non si può non notare – con allarme, dal mio punto di vista – come anche quel segmento, che fino a questo momento è stato sicuramente il più protetto dalle imposizioni politico-economiche che hanno progressivamente introdotto ed inverato l'equazione scuola-formazione professionale, sia diventato anch'esso bersaglio di un'erosione inarrestabile e incontenibile; mi riferisco, ovviamente, all'inclusione della scuola elementare in questo progetto che vede nell'imprenditorialità la chiave di volta del risanamento e del rilancio della situazione economico-finanziaria europea e di conseguenza nella scuola il luogo dal quale cominciare... il prima possibile. Si potrebbe anche obiettare, a questo mio sbigottimento, che per "abilità imprenditoriali" possono intendersi conoscenze e competenze di più ampio respiro rispetto a ciò che di primo acchito, e anche piuttosto grottescamente pensando alla scuola elementare, ci si può prefigurare, allargandone il senso a tutto ciò che sostanzialmente sostiene l'imprenditorialità: ovvero creatività, spirito d'iniziativa, responsabilità di scelta, razionalità di programmazione e così via... aspetti, cioè, che più che all'imprenditore in senso stretto fanno pensare alla metafora dell'"essere imprenditori di se stessi". Tuttavia, questa interpretazione, già più confortante sul piano educativo, non è suffragata dal Documento in questione, nella misura in cui si precisa che "prima di lasciare l'istruzione obbligatoria tutti i giovani dovrebbero usufruire di *almeno un'esperienza imprenditoriale concreta*"¹⁹ e che "i curricula, soprattutto quelli dell'IFP (formazione iniziale e continua), dovrebbero essere resi *più pertinenti al mondo del lavoro* attraverso una *collaborazione costante con le imprese e i datori di lavoro*: un esempio è la *presenza in classe di imprenditori con funzione di rafforzamento dell'apprendimento*"²⁰. Si tratta di precisazioni che non lasciano adito a dubbi: il riferimento è, inequivocabilmente, ad una funzione professionalizzante decisamente precoce e mirata di cui la scuola dell'obbligo dovrebbe essere investita. Una "contromisura" alla crisi economica, e alla crisi della scuola, in atto da tempo in Italia e che, da un punto di vista segnatamente educativo pare paradossale: "una delle ragioni della crisi attuale della scuola pubblica è quella di essere, giustappunto, pubblica, cioè essere trascinata nella critica generalizzata e *tranchant* a tutto ciò che non è mosso da logiche 'aziendali', tant'è che alcuni dei principali tentativi di riforma consistono proprio nell'applicazione di logiche, e nella promozione di prassi imitative delle logiche di mercato e delle prassi aziendali, cioè tutto ciò che più lontano non potrebbe essere dalla *mission* che sarebbe propria della scuola"²¹.

¹⁹ *Ibidem*, corsivo mio.

²⁰ *Ibidem*, p. 12, corsivo mio.

²¹ S. Tramma, *Educazione, scuola e territorio*, in R. Moscati, E. Nigris, S. Tramma, *Dentro e*

Per quello che riguarda, poi, più in generale, l'idea di sapere e di cultura – di cui la scuola, del resto, è non solo testimonianza, ma agente propulsivo – non mi sembra peregrino chiedersi, a questo punto, se non stia sempre più andando nella direzione di considerare tutto ciò che non è immediatamente spendibile, applicabile, misurabile e riconoscibile in termini economico-finanziari come un inutile, perché non remunerativo, orpello da snobbare, se non da eliminare. Fino ad arrivare a dimenticare del tutto che la forza di una scuola degna di tale nome risiede nella sua *gratuità* ed *inattualità*: il che non significa che essa sia inutile, al contrario, ma che la sua specifica utilità risiede nel suo essere distinta e metodologicamente separata da quanto avviene nel contingente, nell'*hic et nunc*, affinché, sottraendosi ai giochi di qualsivoglia strumentalizzazione estrinseca, possa affinare le capacità razionali degli individui in vista non solo di un loro *adeguamento* alla realtà, ma anche e soprattutto di una loro *partecipazione attiva* nel delinearne e implementarne le possibili, auspicabili, *trasformazioni*²².

Le finalità della scuola, come ha rimarcato Giovanni Genovesi, coincidono con quelle dell'educazione e “sono, e resteranno sempre, il valore dell'uomo e della qualità della sua vita”²³, da perseguirsi mediante la sollecitazione continua verso conoscenze trasferibili in contesti diversi rispetto a quelli in cui sono state apprese. Ma, nonostante le parole “trasferibilità”, “trasversalità”, “flessibilità” siano le più in voga al momento, quando si parla di formazione, non pare sia quest'ultimo il significato attribuito loro, né, tantomeno, pare sia questo l'orizzonte di senso cui ci si ispira. Al contrario. Il quadro teorico della scuola presentato nel Documento in questione è pressoché completamente schiacciato sul presente, e anche laddove si riferisce al futuro non sa prefigurare scenari diversi da quelli già *in fieri*, da cui far discendere altrettanto specifiche indicazioni curricolari.

Infatti, quando l'attenzione del Documento si sposta sui contenuti più idonei da impartire, alla scuola è richiesto di introdurre *ex novo* o di rafforzare e adeguare allo scopo i saperi più utili: l'area STEM (ossia scienza, tecnologia, ingegneria e matematica), in primo luogo, dato che è “nei settori ad alta intensità di tecnologia e ricerca che la domanda di manodopera qualificata è e resterà

fuori la scuola, Milano, Bruno Mondadori, 2008, p. 80.

²² Franco Frabboni ha colpito nel segno, a questo proposito, quando, riferendosi proprio agli appelli lanciati dall'Unione Europea in materia di formazione, ha rilevato che essi “appaiono ingiustificatamente taciturni e disattenti nei confronti del corposo e pesante zaino della metacoscienza, intesa come funzione costruttiva e produttiva della mente. Che è tendenzialmente ‘endogena’: di non immediato uso e utilità sociale. Stiamo parlando del triplice dispositivo cognitivo di natura ermeneutica (capacità di comprendere e di interpretare le conoscenze), di natura investigativa (capacità di scoprire e produrre conoscenze) e di natura euristica (capacità di inventare e creare ‘nuove’ conoscenze)” (F. Frabboni, *Società della conoscenza e scuola*, Trento, Erickson, 2005, p. 14). L'Autore commentava, in questo caso, le posizioni e le indicazioni maturate nel Consiglio Europeo di Lisbona (cfr. Consiglio Europeo di Lisbona, *Conclusioni della Presidenza*, 23 e 24 marzo 2000).

²³ G. Genovesi, *La scuola che fa ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2002, p. 47.

alta”²⁴ e, a seguire ma non meno importanti, l’apprendimento di almeno due lingue straniere (quale “fattore di competitività” estremamente importante, consentendo una maggiore occupabilità, una maggiore mobilità e una maggiore operatività delle imprese sul mercato globale²⁵) e l’ampliamento dell’uso e della padronanza delle TIC (tecnologie dell’informazione e della comunicazione)²⁶.

Che il curriculum scolastico debba necessariamente e periodicamente rinnovarsi, dimostrando di stare al passo con i mutamenti culturali, sociali e scientifici, è fuori discussione; esso è un prodotto storico, un insieme di contenuti, appunto, che costituiscono il patrimonio culturale cui, a un dato momento, si è pervenuti. Tuttavia, non è e non dovrebbe essere questo l’unico parametro da tenere in considerazione per fare di un contenuto un contenuto scolastico: esso deve, dovrebbe, rispondere a requisiti di funzionalità educativa, intendendo per educazione – giova ripeterlo – qualcosa di ben diverso dalla mera istruzione: vale a dire un processo che, *attraverso l’istruzione*, punta ad una realizzazione umana integrale, includendovi, certamente, anche la dimensione del lavoro, la cui resa, però, non è solo quella di marca economico-finanziaria, bensì una resa “misurabile” in termini di significati esistenziali, individuali e sociali²⁷.

In seconda battuta, viene da chiedersi, rispetto a questa enfaticizzazione della cultura tecnico-scientifica-linguistica applicata a scopi economico-finanziari, quale sia il destino di tutti quei saperi-contenuti-attività che non rispondono immediatamente a tali scopi; chiedersi, cioè, se la poesia o la storia o l’educazione fisica – solo per fare qualche esempio a caso – potranno trovare adeguato spazio e valorizzazione in una scuola volta a formare imprenditori o lavoratori dipendenti competitivi relativamente ai settori occupazionali attualmente richiesti. Evidentemente no. Ma, allora, vale la pena chiedersi, in ultima analisi, se vogliamo che la scuola, a partire da quella elementare, da quella di base, da quella obbligatoria per tutti, formi un adulto-lavoratore da arruolare e incasellare in un sistema economico-sociale pre-costituito che pare vivere di vita propria e procedere ineluttabilmente, oppure una persona

²⁴ Commissione Europea, *Ripensare l’istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, cit., p. 4.

²⁵ *Ibidem*, p. 5.

²⁶ Cfr. *ibidem*, pp. 10-11.

²⁷ La dimensione ideale e la dimensione contestuale-concreta della scuola possono, dunque, essere poste in “rapporto tensionale”, così come le tre macro-sfide che le stanno di fronte, ovvero Formazione, Cittadinanza, Impresa: “L’Impresa occupa... un solo vertice del triangolo di fini/modelli che la scuola implica come proprie strutture eidetiche e regolative, ma – quindi – anche operative. Al di là dell’Impresa c’è la Cittadinanza, c’è la Formazione, che sono finalità specifiche dell’istituzione scuola e che devono raccordarsi sì all’Impresa, ma devono valere e agire anche in modo autonomo, venendo così a creare quel ‘raccordo tensionale’ che la scuola oggi deve incorporare e imparare a maneggiare in proprio (con l’autonomia, con la progettazione curricolare, etc.), in modo sempre più consapevole e organico. E tensionalità significa reciprocità ma nella differenza. Significa unificazione ma senza riduzione di ciascun elemento all’altro. Oggi e nel futuro” (F. Cambi, *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Napoli, Loffredo, 2008, p. 138).

ben attrezzata sul piano logico-argomentativo, con un buon grado di consapevolezza di sé e del proprio contesto di vita, dotata di capacità immaginative e progettuali, e di strumenti per la costruzione di valori cui ispirare i propri giudizi, le proprie scelte e iniziative. Di una persona, in altri termini, che sappia e voglia fare emergere e valorizzare l’umanamente “desiderabile” rispetto a ciò che troppo spesso viene presentato come prezzo o male necessario “inesorabile”. E infondere tali consapevolezze nel suo essere persona e cittadino, prima e propedeuticamente al suo qualificarsi come lavoratore.

3. Attraverso e oltre l’istruzione: l’educazione (permanente)

Quando si parla di scuola, ancora e soprattutto oggi, nella cosiddetta era globalizzata, ci si ritrova a rimestare e ad impantanarsi sempre negli stessi problemi, nelle stesse questioni di fondo. Anche leggendo questo Documento, infatti, ci si imbatte, oltre che nella questione del ruolo della scuola per la formazione professionale, nel complesso, e complicato, rapporto tra educazione ed istruzione, e nella loro distinzione. Distinzione, non giustapposizione. Quanto, cioè, di più difficile risulta far passare nel senso comune e nell’impostazione politica della questione formativa: o si pensa che educazione ed istruzione siano la stessa cosa, o si pensa che l’istruzione riguardi ciò che si sa e l’educazione il come ci si comporta, relegando quest’ultima ad una sfera valoriale disgiunta da quella cognitiva, o, ancora, che la formazione “generale” sia in antitesi alla formazione professionale, se non addirittura un ostacolo ad essa.

Se, da una parte, è innegabile che tra grado di istruzione e grado di educazione corre una stretta interazione, al punto che, laddove non vi fossero contenuti appresi non vi potrebbe essere neppure educazione, è altrettanto vero che non si può dare per scontato che ad un certo grado di istruzione che un soggetto ha raggiunto corrisponda un equivalente grado di educazione, intendendo con educazione l’acquisizione progressiva di una padronanza di sé che consenta di mettere a punto un *mondo-in-comune* in cui tutti i soggetti possano reciprocamente comunicare, dialogare, conoscere e crescere migliorando la qualità della vita propria ed altrui. Assumere questa idealità educativa, infatti, significa esprimere un bisogno imprescindibile di istruzione, ma non esaurirsi in essa, nella sua dimensione cumulativa, bensì puntare ad una ristrutturazione (continua) della conoscenza, da utilizzare per conferire significato all’esistenza²⁸.

A questo proposito, mi piace ricordare i lucidi e sempre attuali, a mio avviso, ammonimenti di Eduard Christian Lindeman quando – e siamo nel 1926! – scriveva: “C’è qualcosa di ridicolo, o meglio di patetico nella caricatura del laureato che, in tocco e toga, col diploma stretto in mano, grida: ‘Istruito, perbacco!’. Da allora in poi, assorbito dalle cose della vita, concepirà l’educazione come una seccatura necessaria al successo di un giovane. Quella

²⁸ Cfr. G. Genovesi, *L’educazione e le sue articolazioni*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 187, 2013, pp. 1-7.

vita per cui ha sofferto l'afflizione dell'apprendimento si trasformerà per lui in una serie di ottuse, degradanti, noiose capitolazioni al modello stereotipato della sua cerchia. Di lì a una decina d'anni avrà perso ogni contatto con il mondo dell'intelligenza, o, peggio, seguirà a utilizzare le briciole intellettuali dei suoi giorni universitari, sarà in difficoltà a leggere qualche libro serio e si sarà completamente assuefatto al gergo professionale del suo settore, ostentando derisione per gli 'intellettualismi'. In breve, sarà divenuto il tipico adulto che tiene stretti i cordoni della borsa dell'istruzione – essendosi lungo tempo prima fatto scappare di mano il gioco dell'apprendimento”²⁹. E ancora: “In quali ambiti le persone mostrano di trovare il significato della vita? Possiamo contare solo su una guida pragmatica: il significato non può che trovarsi in quelle cose per cui le persone lottano, negli obiettivi che si pongono, nelle loro necessità, desideri, bisogni, aspirazioni. Anche in questo caso il nostro criterio si applica soltanto a coloro che già dedicano la vita ad aspirazioni e ambizioni pertinenti ai più alti gradi raggiunti dall'uomo. Bisogna ammettere che l'adulto capace di rompere l'abitudine di una mentalità sciatta, disposto a dedicarsi seriamente allo studio anche quando questo non abbia più in serbo l'attrattiva di un vantaggio pecuniario, ha una personalità che si è già emancipata da molte aspirazioni e ambizioni negative. Se esaminate dal punto di vista dell'educazione degli adulti, tali personalità mostrano di aspirare, tra le altre cose, a intelligenza, potere, possibilità di esprimersi, libertà, creatività, apprezzamento, godimento, senso di appartenenza. O, per dirla secondo l'ideale greco, aspirano al buon vivere. Vogliono contare qualcosa; vogliono che le loro esperienze siano intense e significative, che le loro doti siano messe a frutto; vogliono conoscere bellezza e gioia, e vogliono condividere con la comunità tutte queste realizzazioni, proprie di una persona nella sua globalità. In breve vogliono migliorarsi: questo è il loro realistico intento principale. Ma vogliono anche cambiare l'ordine sociale, cosicché personalità vitali possano creare un nuovo ambiente in cui esprimere al meglio le loro aspirazioni”³⁰. Ma vale la pena ricordare anche la “supposizione futurologica” – siamo nel 1974! – elaborata da Torsten Husén circa il rapporto tra educazione, scuola e mondo del lavoro: “L'educazione generale e la formazione professionale saranno sempre più interconnesse, soprattutto perché non sarà più possibile prevedere quali specifiche conoscenze professionali saranno necessarie nel futuro. Paradossalmente, l'educazione generale (intesa come possesso di una serie fondamentale di capacità e conoscenze) costituirà la forma migliore di addestramento professionale. La scuola di base starà a fondamento della rieducabilità”³¹.

²⁹ E. C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic Inc., 1926, in E. Marescotti, *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*, Roma, Anicia, 2013, pp. 113-115 e pp. 123-125.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ T. Husén, *Le nuove direzioni*, in K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, Roma, Armando, 1974, p. 87.

Queste citazioni, per quanto datate, infatti, sono tutt'altro che “superate”, nella misura in cui sanno cogliere e sottolineare i termini del complesso e complicato rapporto tra istruzione ed educazione, illuminando altresì la questione della formazione professionale che, comprensibilmente, è tenuta in massimo conto dal Documento della Commissione Europea *Rethinking Education*. In estrema sintesi, esse ci dicono che l'istruzione è l'insieme delle conoscenze, mentre l'educazione è l'orizzonte di senso entro cui tali conoscenze possono essere iscritte ed utilizzate in vista di un progetto antropologico e sociale che punta a trasformazioni migliorative del singolo e della comunità, del proprio contesto e delle condizioni di vita; che una cosa è apprendere, ben altro è “padroneggiare” l'apprendimento; infine che l'educazione “generale” è una componente necessaria della formazione professionale “moderna”, ossia propria di un contesto in cui le abilità professionali specialistiche sono soggette a continui aggiornamenti e repentini mutamenti.

Già dal solo punto di vista della formazione professionale, quindi, specializzare precocemente ad un qualsiasi mestiere appare, oggi, non solo un controsenso, ma anche controproducente, se si pensa alla rapidità con cui le innovazioni si susseguono e all'imprevedibilità delle esigenze prospettate da un sistema economico globale. Una consapevolezza, questa, che il presente Documento – unitamente a molti altri di medesima provenienza politico-istituzionale – attesta, laddove si insiste, appunto, sulla dimensione dell'“apprendere ad apprendere”, ma anche che si disattende e si contraddice cedendo, poi, *direttamente*, ai *desiderata* del mercato del lavoro (e l'esempio della promozione della cultura imprenditoriale a partire dalla scuola elementare è, al riguardo, lampante).

Se a tutto ciò aggiungiamo il punto di vista educativo – quello che qui maggiormente interessa – è il *significato* della formazione professionale e, di conseguenza, del lavoro stesso, ad essere chiamato in causa. Nell'ottica dell'educazione come processo di umanizzazione permanente, il lavoro costituisce la situazione in cui il soggetto mette alla prova quella *forma mentis* – di ricerca, di trasformazione della cultura, finalizzata al miglioramento della qualità della vita – allenata nella scuola³²; per altro verso, configurandosi come esperienza quantitativamente e qualitativamente significativa nella vita dell'individuo adulto, richiede di porsi in un circolo virtuoso con tutti i momenti della sua esistenza individuale e sociale. Alla luce di queste considerazioni, allora, co-

³² Si veda, al riguardo, la voce *Professionalità* stilata da Giovanni Genovesi: “Capacità di svolgere con competenza e in modo efficiente il proprio lavoro. Il termine deriva dal latino *professionem*, da *professus*, participio passato di *profiteri*, confessare pubblicamente, dichiarare pubblicamente. L'etimologia del termine suggerisce chiaramente l'impegno pubblico, e quindi la *responsabilità*, che l'individuo si assume in rapporto alle conseguenti aspettative che egli suscita nel dichiararsi capace a svolgere una determinata attività. Questo intreccio di impegni etici, conoscitivi e produttivi che caratterizza la professionalità è quanto permette ad una cultura di trovare la sua identità” (G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998, p. 338).

stituiscono un problema di tutto rilievo sia quelle occupazioni lavorative che sono tagliate fuori da un impegno professionale così inteso - ovvero che non soddisfano l'esigenza individuale e comunitaria, nella logica di strumento di emancipazione e di affrancamento dalla mera sopravvivenza - sia quelle i cui momenti di formazione ed aggiornamento si esauriscono nella fruizione da parte dell'adulto in apprendimento (di informazioni, procedure, tecniche eccetera), trascurando la sollecitazione di facoltà attive e produttive autonome³³. Ne deriva che, oltre alle già individuate dimensioni della qualità del lavoro (dimensione economica, ergonomica, della complessità, dell'autonomia, del controllo)³⁴, la sfida è quella di dare concretezza ad una *dimensione educativa della qualità del lavoro*, che non si aggiunge semplicemente a quelle indicate ma le organizza in vista più di una crescita reale e umanizzante dell'adulto-lavoratore che non di un sistema economico-produttivo autoreferenziale³⁵.

Come è stato opportunamente evidenziato, infatti, "nelle odierne società occidentali, il rapporto tra formazione globale, formazione professionale e scelte politico-economiche si palesa nel reiterato prevalere delle ragioni dell'utile e della produttività legata alla *Beruf* (professione) specialistica, a scapito del più solido modello della *Bildung*. Tuttavia, questo schiacciamento delle istanze pedagogiche e culturali, sotto la pressione imperante e disorientante della domanda economica, segue un copione che risulta quanto mai anacronistico in una società della conoscenza fluida e globale. Di qui, l'emergenza educazione"³⁶.

4. *Considerazioni conclusive: dalla scuola alla globalizzazione*

Dunque, la vera sfida, la vera urgenza, la vera emergenza, al fondo, non può che configurarsi come educativa, e consistere nello stabilire che cosa è e nel fare avanzare quanto ho chiamato "l'umanamente desiderabile" rispetto a ciò che troppo spesso viene presentato come prezzo o male necessario "inesorabile". Non mi soffermerò, ora, a richiamare nel dettaglio le argomentazioni di autori sempre più *in auge*, ultimamente, come Amartya Sen o Martha C. Nussbaum: sono assai note agli addetti ai lavori, e mi riferisco in particolar modo a quanto del loro pensiero lega più o meno esplicitamente i processi di formazione allo sviluppo di *capabilities*, e quindi, alla libertà e al benessere del soggetto e a quel concetto di "fioritura umana" le cui implicazioni educative

³³ Cfr. E. Marescotti, *Educazione degli adulti e professionalità. Formazione e etica del lavoro*, in E. Marescotti, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012, pp. 122-123.

³⁴ Il riferimento è al modello analizzato in L. Gallino, *Dizionario di Sociologia*, Torino, UTET, 1978, pp. 411-412 e in M. La Rosa, *Il lavoro che cambia: riflessioni sulla "sua qualità"*, in "Archivio di Scienze del Lavoro", 1987, p. 67. Ma si veda anche R. De Vita, *Innovazione, tecnologia, cultura e qualità del lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1990, pp. 71-103.

³⁵ Cfr. E. Marescotti, *Educazione degli adulti e professionalità...*, cit., p. 127.

³⁶ M. Gallerani, voce *Pedagogia del lavoro*, in F. Frabboni, G. Wallnöfer, N. Belardi, W. Wiater (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007, p. 256.

sono cruciali³⁷. Autori che spesso vengono citati con l'intenzione di arginare le derive, in termini di qualità della vita, indotte dalla globalizzazione o, meglio, da un certo tipo di globalizzazione³⁸. Tuttavia devo e voglio ribadire che non possono essere facili citazioni di facciata, quanto, piuttosto, sostegni ad assunzioni intenzionali intitolate ad un *progresso* educativamente informato, ad un “verso dove” lungimirante ed inclusivo nei suoi benefici; altrimenti, che si espunga pure la parola “educazione” dal nostro vocabolario, e le idealità da perseguire cui rimanda, per limitarsi all’“istruzione”.

Riassumendo: la scuola è parte viva e vitale del contesto in cui agisce in virtù di un mandato sociale, politico e, anche e soprattutto, *pedagogico* di formazione delle nuove generazioni. Intendendo con l'aggettivo “pedagogico” l'identità non solo fattuale, bensì scientifica, della scuola stessa. Ciò significa considerare la scuola come situazione specifica e sistematica di processi di insegnamento/apprendimento che seguono anche logiche estrinseche di acculturazione, ma comunque volte al perseguimento di finalità intrinseche ed autonome, proprie di quella Scienza dell'educazione (dizione che, nell'esplacitare sia l'approccio sia l'oggetto, credo debba preferirsi alla dizione “Pedagogia”) che ne legittima l'operatività.

Per queste ragioni, il Documento qui esaminato suona alla stregua di un campanello d'allarme per chi ha a cuore le sorti della scuola, ingenerando e/o rinfocolando il timore che ne venga progressivamente erosa la qualità più genuinamente educativa, che le pressanti richieste dell'economia globale, strutturatasi in termini di sempre più accentuata competitività, trovino accoglienza a scapito di una formazione umana e umanizzante. Né, infine, si può pensare di poter recuperare o surrogare o completare una scuola così intesa rivolgendosi all'ambito dell'educazione degli adulti: ambito che, *mutatis mutandis*, e non a caso, sta vivendo le medesime difficoltà nel tentativo di riscoprirsi autenticamente “educazione” della persona e di cui la scuola, una

³⁷ Mi limito a richiamare alcuni tra i più rilevanti scritti dei due studiosi per i temi qui accennati, con particolare riferimento alle edizioni italiane: M. C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità: i classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 2006; M. C. Nussbaum, *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino, 2012; M. C. Nussbaum, *Diventare persone: donne e universalità dei diritti*, Bologna, il Mulino, 2003; M. C. Nussbaum, *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011; A. Sen, *Etica ed economia*, Roma, Laterza, 1988; A. Sen, *Globalizzazione e libertà*, Milano, Mondadori, 2002; A. Sen, *Il tenore di vita: tra benessere e libertà*, Venezia, Marsilio, 1998; A. Sen, *Lo sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Oscar Mondadori, 2001; A. Sen, *Scelta, benessere, equità*, Bologna, il Mulino, 1986; A. Sen, *Razionalità e libertà*, Bologna, il Mulino, 2005.

³⁸ Si vedano, al riguardo: V. Agnoletto, *Prima persone. Le nostre ragioni contro questa globalizzazione*, Roma-Bari, Laterza, 2004; W. Bello, *Il futuro incerto. Globalizzazione e nuova resistenza*, Milano, Baldini & Castoldi, 2002; C. Giaccardi, M. Magatti, *La globalizzazione non è un destino. Mutamenti strutturali ed esperienze soggettive nell'età contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2001; H.-P. Martin, H. Schumann, *La trappola della globalizzazione. L'attacco alla democrazia e al benessere*, Bolzano, Rætia, 1997; D. Rodrik, *La globalizzazione intelligente*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

vera scuola, dovrebbe semmai essere l'apripista per eccellenza³⁹.

Per concludere: ri-pensare l'istruzione (l'istruzione scolastica nello specifico) comporta, inevitabilmente, anche un ri-pensamento dell'educazione, che deve essere fatto "allo scoperto", senza trincerarsi dietro alla presunta neutralità dell'istruzione, e che non può, non deve essere lasciato in balia delle mere logiche di mercato, perché è fondamentalmente dall'educazione che dipende il *grado di civiltà* di ciò che – talora in modo appropriato, talora per trascorso di lingua – chiamiamo globalizzazione⁴⁰.

Non solo è lecito, ma è doveroso, allora, pensare alle influenze e alle conseguenze che la scuola e l'educazione possono avere *sulla globalizzazione*, e non solo il contrario.

Bibliografia

- V. Agnoletto, *Prima persona. Le nostre ragioni contro questa globalizzazione*, Roma-Bari, Laterza, 2004
- S. Angori (a cura di), *Formazione continua. Strumento di cittadinanza*, Milano, Franco Angeli, 2012
- A. Antonetti, P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Milano, Vita e Pensiero, 2012
- M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010
- M. Baldacci, *La dimensione metodologica del curricolo. Il modello del metodo didattico*, Milano, Franco Angeli, 2010
- N. S. Barbieri, Marescotti E. (a cura di), *Appuntamenti con l'educazione. Processi formativi, scuola e politica nella stampa periodica*, Padova, Cleup, 2011

³⁹ Cfr. E. Marescotti, *L'insegnante: "apripista" dell'educazione degli adulti*, in L. Bellatalla (a cura di), *L'insegnante tra realtà e utopia*, Roma, Anicia, 2011, pp. 151-164, Sulla crisi della formazione degli adulti, e sull'impegno a riqualificarne la sostanza educativa, cfr., in particolare, M. Castiglioni (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011 e F. Capelli, *La formazione (è) umanistica*, Milano, Unicopli, 2012.

⁴⁰ È ormai ben impresso nella mia memoria l'incisivo *incipit* di uno degli scritti più interessanti su questo argomento: "La parola 'globalizzazione' è sulla bocca di tutti; è un mito, un'idea affascinosa, una sorta di chiave con la quale si vogliono aprire i misteri del presente e del futuro; pronunciarla è diventato di gran moda. Per alcuni, 'globalizzazione' vuol dire tutto ciò che siamo costretti a fare per ottenere la felicità; per altri, la globalizzazione è la causa stessa della nostra infelicità. per tutti, comunque, la 'globalizzazione' significa l'ineluttabile destino del mondo, un processo irreversibile, e che, inoltre, ci coinvolge tutti nella stessa misura e nello stesso modo. viviamo tutti all'interno della 'globalizzazione', ed essere 'globalizzati' vuol dire, per ciascuno di noi, più o meno, la stessa cosa. Tutte le parole in voga hanno un destino comune: quante più esperienze pretendono di chiarire, tanto più esse stesse diventano oscure. Quanto più numerose sono le verità ortodosse che esse negano e soppiantano, tanto più rapidamente si trasformano in norme che non si discutono. Spariscono le varie pratiche umane che il concetto tentava all'inizio di mettere in luce, e ora il termine sembra 'individuare alla perfezione' 'i fatti', o la qualità 'del mondo reale', con l'ulteriore pretesa di immunizzarsi da qualsiasi critica. Il termine 'globalizzazione' non fa eccezione alla regola" (Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1999, p. 3).

- Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1999
- L. Bellatalla (a cura di), *L'insegnante tra realtà e utopia*, Roma, Anicia, 2011
- L. Bellatalla, Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, Franco Angeli, 2006
- L. Bellatalla, Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *La scuola: paradigmi e modelli*, Milano, Franco Angeli, 2007
- L. Bellatalla, *La scuola che cambia. Problemi tra competenza e conoscenza*, Tirrenia (Pisa), Del Cerro, 2004
- W. Bello, *Il futuro incerto. Globalizzazione e nuova resistenza*, Milano, Baldini & Castoldi, 2002
- F. Cambi, *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Napoli, Loffredo, 2008
- F. Capelli, *La formazione (è) umanistica*, Milano, Unicopli, 2012
- M. Castiglioni (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011
- A. Coccozza, *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo e responsabilità nel lifewide learning*, Milano, Franco Angeli, 2012
- R. De Vita, *Innovazione, tecnologia, cultura e qualità del lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1990
- D. Demetrio, A. Alberici, *Istituzioni di educazione degli adulti*, Milano, Guerini, 2002
- D. Demetrio, *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Milano, Raffaello Cortina, 2009
- F. Frabboni, *La scuola rubata*, Milano, Franco Angeli, 2010
- F. Frabboni, *Società della conoscenza e scuola*, Trento, Erickson, 2005
- F. Frabboni, *Sognando una scuola normale*, Palermo, Sellerio, 2009
- F. Frabboni, G. Wallnöfer, N. Belardi, W. Wiater (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007
- L. Galliani (a cura di), *Educazione versus Formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2003
- L. Gallino, *Dizionario di Sociologia*, Torino, UTET, 1978
- G. Genovesi et alii, *Mille giorni di scuola. L'istituzione scolastica sulle pagine de la Repubblica (1990-1993)*, Ferrara, Corso, 1994
- G. Genovesi, L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *Pedagogia e Globalizzazione: un falso problema?*, Milano, Franco Angeli, 2005
- G. Genovesi, *L'educazione e le sue articolazioni*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 187, 2013
- G. Genovesi, *La scuola che fa ricerca*, Milano, Franco Angeli, 2002
- G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998
- G. Genovesi, *Principium educationis. Un valore disatteso nella civiltà occidentale*, Roma, Anicia, 2012

- C. Giaccardi, M. Magatti, *La globalizzazione non è un destino. Mutamenti strutturali ed esperienze soggettive nell'età contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2001
- M. La Rosa, *Il lavoro che cambia: riflessioni sulla "sua qualità"*, in "Archivio di Scienze del Lavoro", 1987
- E. C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic Inc., 1926
- E. Marescotti, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012
- E. Marescotti, *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*, Roma, Anicia, 2013
- A. Mariani, D. Sarsini (a cura di), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Bologna, Clueb, 2006
- H.-P. Martin, H. Schumann, *La trappola della globalizzazione. L'attacco alla democrazia e al benessere*, Bolzano, Rætia, 1997
- L. Mortari, *A scuola di libertà. Formazione e pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2008
- L. Mortari, *Ricerca e riflettere: la formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2011
- R. Moscati, E. Nigris, S. Tramma, *Dentro e fuori la scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 2008
- M. C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità: i classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 2006
- M. C. Nussbaum, *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino, 2012
- M. C. Nussbaum, *Diventare persone: donne e universalità dei diritti*, Bologna, il Mulino, 2003
- M. C. Nussbaum, *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011
- K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, Roma, Armando, 1974
- D. Rodrik, *La globalizzazione intelligente*, Roma-Bari, Laterza, 2011
- M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza, 2010
- A. Sen, *Etica ed economia*, Roma, Laterza, 1988
- A. Sen, *Globalizzazione e libertà*, Milano, Mondadori, 2002
- A. Sen, *Il tenore di vita: tra benessere e libertà*, Venezia, Marsilio, 1998
- A. Sen, *Lo sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Oscar Mondadori, 2001
- A. Sen, *Razionalità e libertà*, Bologna, il Mulino, 2005
- A. Sen, *Scelta, benessere, equità*, Bologna, il Mulino, 1986