Sessione Plenaria

Loretta Fabbri
Maria Grazia Riva
Ira Vannini
Giuseppe Zago

Il lavoro come costrutto trasformativo

Loretta Fabbri
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Siena
loretta.fabbri@unisi.it

Le ragioni che spingono a studiare e riflettere sul costrutto di lavoro sono certamente molteplici. Nel presente articolo discuterò il contributo che questo costrutto ha dato alla ricerca pedagogica dal punto di vista epistemologico e metodologico.

Le implicazioni epistemologiche tematizzano il lavoro e le organizzazioni come elementi caratterizzati da processi di apprendimento e processi formativi. La ricerca, soprattutto nelle scienze organizzative e sociali, ha infatti da anni evidenziato come le organizzazioni siano contesti dove gli adulti si educano, apprendono e costruiscono conoscenza.

L'altro elemento che verrà chiamato in gioco riguarda le metodologie di ricerca adottate per indagare/trasformare questi processi. I costrutti di azione e cambiamento caratterizzano la ricerca di metodologie interconnesse con più attori organizzativi (l'emergenza del ruolo dei *practitioner*) e con strumenti di indagine capaci di intercettare i significati e le pratiche di lavoro.

Dal versante degli studi pedagogici emerge un impegno sempre più rilevante e diffuso a tracciare traiettorie in grado di indagare in maniera specifica e sistematica il mondo delle organizzazioni e i contesti lavorativi accreditandoli e interpretandoli come luoghi dentro i quali i soggetti hanno la possibilità di prendere forma e trasformarsi, costruendo conoscenza, strutturando identità capaci di partecipare a sistemi sempre più complessi (Rossi, 2009).

1. Il lavoro come costrutto epistemologico

Il costrutto di lavoro ha rappresentato un oggetto materiale socialmente rilevante da imporsi come categoria epistemologica in grado di espandere gli elementi formali della ricerca pedagogica e della ricerca didattica. Come costrutto materialmente emergente ha indirizzato verso la ricerca di prospettive, paradigmi e metodologie in grado di studiare i processi di costruzione di conoscenza, di sviluppo, di formazione e di apprendimento che avvengono nei contesti lavorativi. Ha espanso i nostri oggetti di indagine, ha aiutato ad abbracciare in termini di ricerca e azione contesti non sufficientemente esplorati rispetto ad altri sempre al centro dell'attenzione, come per esempio la scuola. Sono nate, negli anni, prospettive di ricerca che legittimano la presa in carico di soggetti d'indagine social-

mente situati dentro setting caratterizzati da una dimensione sociomateriale. Sono emersi costrutti teorico-empirici che hanno suggerito nuove pratiche di interpretazione pedagogica dei fenomeni lavorativi nei diversi contesti organizzativi.

Gli studi sulla pratica (Lave, 1988; Gherardi, 2003; Bourdieu, 2003; Wenger, 2006; Lave, Wenger, 2006; Gherardi, Bruni, 2007), quelli sulle epistemologie professionali (Schön, 1993; 2006), le teorie sulla razionalità riflessiva, la teoria storico-culturale dell'attività (Vygotskij, Cole, 1980; Engeström, 1999; 2005) hanno contribuito a riconoscere la pratica come il luogo in cui si creano competenze e idee, come luogo della conoscenza in azione (Fabbri, Striano, Melacarne, 2008).

D.A. Schön, nel libro "Il professionista riflessivo" (1993), ha offerto alle diverse comunità scientifiche materiali derivanti da opzioni teoriche e indagini empiriche che hanno descritto come pensano e che tipo di conoscenza producono i professionisti alle prese con le pratiche lavorative che si trovano ad affrontare. La filiera che apre consente di espandere il costrutto di pratica e dei *practitioner* al di là della tradizionale dicotomia teoria/pratica. I pratici nel momento in cui affrontano quei problemi situati in quella pianura paludosa ove le situazioni sono grovigli che non si prestano a soluzioni tecniche producono e generano conoscenza.

La ricerca educativa, le ricerche sull'apprendimento adulto, soprattutto in chiave trasformativa, sono parte di quel bricolage transdisciplinare dentro il quale il pensiero finalizzato all'azione e le conoscenze pratiche sono diventate paradigmi esemplari (Fabbri, 2007). Ciò che succede nei contesti di lavoro in termini di processi di apprendimento e di costruzione di conoscenza si precisa come contesto materiale e formale, legittimo e rilevante, delle scienze pedagogiche.

Questi processi di inclusione epistemologica hanno descolarizzato parte della ricerca pedagogica e educativa ampliando il ruolo dei professionisti dell'educazione verso l'organizzativo e il formativo. Il lavoro ha portato con sé un framework di costrutti, come apprendimenti informali (Marsick, 2009; Marsick, Neaman, 2018), conoscenza pratica, conoscenza situata, conoscenza in azione.

Il lavoro ha consentito anche di interrogarsi su questioni di senso e sistemi di significato. Che cos'è il lavoro nei nuovi scenari sociali? Quale rapporto tra innovazioni tecnologiche e risorse umane? Quali forme di interazioni tra umani e non umani? Come governare i processi di traslazioni? Che significa affermare che oggi il lavoro è dentro le competenze delle persone in un contesto di mobilità/precarietà?

A una descolarizzazione degli studi pedagogici e didattici si può rilevare una pedagogizzazione degli studi organizzativi (Fabbri, Rossi, 2010) testimoniata dall'attenzione sempre più diffusa per i processi di apprendimento e per le condizioni che lo ostacolano o lo facilitano: Vygotskij e le sue teorie sull'apprendimento diventano patrimonio degli studi organizzativi, l'*inquiry* di Dewey un approccio fondamentale per i processi di costruzione della conoscenza situata (Dewey, 1938). Le organizzazioni si configurano sempre più come luoghi educativi ed emancipativi, l'apprendimento viene riconosciuto come il dispositivo più importante per lo sviluppo organizzativo e per lo sviluppo professionale. La teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) è diventata un must della ricerca. Così come le teorie riflessive sono diventate paradigmi distribuiti in quei settori di ricerca in-

teressati a indagare i processi di conoscenza in azione emergenti dal fare quotidiano.

Parlare di lavoro nell'attuale scenario culturale e sociale significa occuparsi del rapporto tra umani e non umani. Dando per consolidato il superamento di quel dibattito micro-radicalizzato che situava le tecnologie o dentro il paradigma dell'innovazione incorporata o dentro il paradigma della minaccia all'umano, possiamo situare la ricerca dentro quegli assunti secondo cui persone, concetti, azioni, tecnologie acquistano attributi tramite le relazioni in cui sono iscritti.

La tematizzazione della connotazione di genere, sociale e multiculturale, così come l'attenzione verso il rispetto dell'ambiente (Malavasi, 2007) rappresentano prospettive intersezionali che attraversano le diverse discipline offrendo loro più chiavi interpretative, senza le quali gli oggetti non diventano conoscibili.

2. Il lavoro come costrutto metodologico

Le pratiche di ricerca empirica caratterizzano tutti i processi di costruzione di conoscenza.

Il bisogno epistemologico di dati ha sollecitato una riflessione sulle metodologie della ricerca.

La ricerca nei contesti di lavoro ha incrementato indagini qualitative che hanno come obiettivo lo studio attraverso l'intervento di costrutti e pratiche che impattano in logiche d'azione situate e materialmente caratterizzate. La fine del Novecento ha visto l'affermarsi della legittimità dell'utilizzazione di un pluralismo metodologico che ha definitivamente posto in crisi quelle distorsioni epistemologiche dettate dalle epistemologie positivistiche. Come si trasformano le esperienze, le pratiche culturali, le pratiche educative in dati? Come possiamo costruire una base empirica a quelle scienze che non sono e non intendono essere "scienze esatte"?

La svolta narrativa, quella linguistica e quella costruttivistica hanno garantito basi empiriche costruite attraverso la contaminazione delle metodologie antropologiche, sociologiche, psicologiche. Le ricercatrici e i ricercatori qualitativi, come sottolinea E. A. St. Pierre (2014), hanno lottato per diversi anni contro la polizia scientifica basata sulle evidenze, che intendeva stabilire che la ricerca qualitativa non poteva essere scientifica. Non sono stati pochi gli anni e le energie spese per difendere l'indagine qualitativa dal neopositivismo.

L'opzione qualitativa, investe in particolare dalle pratiche linguistiche: interviste, appunti, focus group, conversazioni informali, dialoghi.

Attraverso questi metodi la ricerca ha potuto costruire conoscenze basate su ricerche empiriche, ispezionabili o non ispezionabili, i significati, le piegature autobiografiche, le storie, sono diventati raggiungibili, interpretabili. Si è potuto utilizzare varie forme di ricerca finalizzate alla trasformazione, all'emancipazione e allo sviluppo di contesti e organizzazioni. Si è tematizzata la necessità di coinvolgere gli attori di volta in volta in gioco.

La collaborazione si è prefigurata come elemento epistemologico emergente, la ricerca scientifica da sola non è sufficiente, il suo impatto nei processi di cambiamento rappresenta una criticità. C'è bisogno delle diverse forme di conoscenza presenti nei setting sociali e organizzativi. La tematizzazione della dimensione sociolinguistica nella ricerca è uno degli obiettivi della ricerca qualitativa. Argyris e Schön (1998) parlano di *action science*, di *inquiry*, di procedure riflessive, configurano epistemologie della ricerca che si caratterizzano anche come metodologie attive di sviluppo delle comunità e delle organizzazioni. Il contributo degli studi che vanno sotto il nome di *reflective practitioner* è tradotto, dal versante metodologico, come ricerca riflessiva. La *Collaborative Research Management* (Shani, Guerci, Cirella, 2014), a partire dalla quale ho iniziato a pensare ad una *Collaborative Educational Research* (Fabbri, 2019a), ha proposto una questione importante: come procedere nella ricerca di una compatibilità tra rigore e rilevanza a partire da domande generate dai i problemi che i manager (in questo caso, ma possiamo estendere a più attori organizzativi come insegnanti, educatori, consulenti) e gli operatori sul campo sperimentano quotidianamente? Quando e a quali condizioni si generano processi di *inquiry* che integrino conoscenze scientifiche e conoscenze pratiche? Come integrare conoscenze scientifiche e conoscenze pratiche connesse ai modi di lavorare?

La ricerca-azione, la ricerca partecipativa, la ricerca formazione sono i modelli che tradizionalmente hanno tematizzato il rapporto tra teorici e *practitioner*, e vengono rivisitati, cambiati e trasformati da nuovi costrutti che nel tempo si sono imposti: pratiche riflessive, ricerca trasformativa, professionisti riflessivi (Fabbri, 2017).

A tutto ciò la ricerca educativa ha dato un contributo rilevante: pensiamo, in particolare, all'adozione del paradigma riflessivo, e del paradigma trasformativo, all'inclusione degli studi sulla pratica e dell'apprendimento situato e informale, nonché all'assunzione del costrutto di conoscenza come pratica sociale e relazionale. L'approdo verso forme di ricerca collaborativa (Shani, Guerci, Cirella, 2014; Fabbri, Bianchi, 2018) è anche l'esito di un processo di *review* della conoscenza da parte di quella comunità di ricercatori impegnati nell'analisi critica del proprio ruolo e delle conoscenze che intendono produrre. I ricercatori, dentro queste traiettorie, ritengono una distorsione la convinzione (diffusa) che alcuni metodi siano superiori ad altri, che i pratici non abbiano gli strumenti per partecipare in termini di reciprocità a una ricerca che li riguarda. Problematizzano l'idea che la ricerca possa mettere a disposizione un tipo di *expertise* sufficiente ai professionisti per risolvere i loro problemi. Si interrogano sui modi in cui la capacità d'indagine di un professionista possa essere potenziata in seguito all'interazione con chi possiede un'*expertise* fondata sulla conoscenza in azione. Sono convinti che l'alleanza epistemologica tra *insider* e *outsider* sia necessaria per accedere alle componenti più riservate dei problemi che affrontano, attenuando così il rischio di produrre quadri teorici caratterizzati da ingenuità e incongruenze derivanti dalla non conoscenza del contesto.

La "buona indagine qualitativa vecchio stile" è stata in grado di accogliere l'in-

dagine interpretativa, emancipativa o critica, è stata una grande tenda, da rappresentare una metodologia per diversi tipi di ricerca.

L'approccio post-qualitativo (St. Pierre, 2014; 2017; 2021; MacLure, 2013; Gherardi et al., 2016; Fabbri, 2018) di cui si è parlato ha introdotto alcuni interrogativi ed evidenziato alcune criticità.

Le forme convenzionali di ricerca qualitativa intercettano la materialità dell'accadere? Si introduce il contributo di una metodologia di ricerca materialista, che lancia una sfida chiedendo di impegnarsi con la materialità del linguaggio e la sua sfida al funzionamento della rappresentazione (MacLure, 2013).

Quando si chiede di passare da una visione basata sulla coscienza cognitiva, interiorizzata e fenomenologica ad una nozione di esperienza materialista, relazionale, co-costituita, vitale, corporea (Taylor, 2016) si chiede di tematizzare alcune criticità legate a metodologie che non intercettano la materialità del linguaggio stesso e perseguono l'inaugurazione di una ricerca qualitativa non rappresentabile a se stessa (MacLure, 2013).

Il problema dei metodi non è risolto in termini immediati come opzione obbligata di un paradigma-teoria, come derivazione diretta di uno strumento da una teoria, come una corrispondenza biunivoca tra oggetto, metodo e strumento di ricerca (St. Pierre, 2014; 2017; Gherardi et al., 2016; Fabbri, 2018; 2019b). La prospettiva post-qualitativa discute la prescrittività delle metodologie. È post-qualitativa perché il suo obiettivo è la sperimentazione e la creazione del nuovo. Non ha un disegno di ricerca formalizzato che ne garantisce così una presunta formalità. La domanda che cosa è l'indagine post-qualitativa rimane aperta e interroga anche la ricerca pedagogica ed educativa.

I futuri posizionamenti dei ricercatori potranno consentire di enfatizzare quegli aspetti che la ricerca qualitativa non ha potuto tematizzare perché preoccupata di dimostrare la propria rigorosità? Gli itinerari di ricerca potranno configurarsi come processi plastici ed emergenti orientati da una dimensione contingente e da una logica di interventi situazionale e dunque meno prigionieri di un disegno di ricerca?

Bibliografia

Argyris C., Schön D.A. (1998). *L'apprendimento organizzativo. Teoria, Metodo e Pratiche.* Roma: Armando.

Bourdieu P. (2003). *Per una teoria della pratica*. Milano: Raffaello Cortina.

Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone.

Engeström Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, R.L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge University Press.

Engeström Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*. Lehmanns media.

Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

Fabbri L. (2017). L'insegnante post-riflessivo. L'inquiry come strumento di innovazione professionale. In A.M. Mariani (Ed.), *Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 307-329). Brescia: La Scuola.

Fabbri L. (2018). L'approccio transdisciplinare e trasformativo alla ricerca. In P. Federighi (Ed.), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 133-140). Firenze: Firenze University Press.

Fabbri L. (2019a). Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria,* 10, 149-154.

Fabbri L (2019b). Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational Reflective practices*, 1, 7-18.

Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.

Fabbri L., Rossi B. (2010). *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione.* Milano: Guerini e Associati.

Fabbri L., Bianchi F. (2018). *Fare ricerca collaborativa*. Roma: Carocci.

Gherardi S. (2003). La pratica quale concetto fondante di un rinnovamento nello studio dell'apprendimento organizzativo. *Studi organizzativi*, 3, 159-183.

Gherardi S., Bruni A. (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. Bologna: il Mulino.

Gherardi S., Houtbeckers E., Jalonen M., Kallio G., Katila S., Sele K., et al. (2016). *A Collective Dialogic Inquiry into Post-Qualitative Methodologies*. Helsinki: National Security Agency.

Lave J. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti di apprendimento*. Trento: Erickson.

MacLure M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *26*(6), 658-667.

Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.

Marsick V.J. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, *4*(21), 265-275.

Marsick V.J., Neaman A. (2018). Adult Informal Learning. In N. Kahnwald, V. Taubig (Eds.), *Informelles Lernen* (pp. 53-72). Wiesbaden: Springer VS.

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

Rossi B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini e Associati.

Rossi B. (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Roma-Bari: Laterza.

Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.

Shani A.B., Guerci M., Cirella S. (2014). *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.

St. Pierre E.A. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research Toward "Post Inquiry". *Journal of Curriculum Theorizing*, *30*(2), 2-19.

St. Pierre E.A. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, *23*(9), 686-698.

St. Pierre E.A. (2021). Post Qualitative Inquiry, the Refusal of Method, and the Risk of the New. *Qualitative Inquiry*, *27*(1), 3-9.

Taylor C.A. (2016). Rethinking the empirical in higher education: post-qualitative inquiry as a less comfortable social science. *International Journal of Research & Method in Education*, *40*(3), 311-324.

Vygotskij L.S., Cole M. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.

Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Per un Orientamento pedagogico e sostenibile

Maria Grazia Riva
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Milano-Bicocca
mariagrazia.riva@unimib.it

1. Orientamento situato: modelli e pratiche oltre la impossibile neutralità

L'orientamento è balzato alla ribalta nell'agenda della politica nazionale ed europea, nella delineazione delle politiche educative, sociali, lavorative. Nei fatti, dopo alcuni decenni di attenzione da parte delle politiche europee, tradotte in varie azioni, finanziamenti e linee-guida, con l'avvento del PNRR e dei relativi ingenti finanziamenti[1] si è generata un'attenzione forte sul tema dell'orientamento da parte delle istituzioni, delle agenzie professionali, del terzo settore, dei *social* e della stampa. Secondo la letteratura vi sono rappresentazioni diverse e, a volte, conflittuali di orientamento. Semplificando e prendendo in considerazione i modelli opposti, possiamo fare riferimento per un verso a un modello funzionalista e neoliberista – volto all'adattamento al sistema, centrato sul *matching* tra individuo e azienda/ente lavorativo, sulla dimensione prevalentemente professionalizzante e sullo sviluppo di competenze soprattutto utili al mondo del lavoro in sé – e, per l'altro verso, a un modello che concepisce l'orientamento come uno strumento di promozione e di giustizia sociale, di emancipazione democratica per tutte e tutti, nell'ottica dei *goal* dell'Agenda ONU 2030 quali quelli di un'istruzione di qualità, della parità di genere, di un lavoro decente e della crescita economica. Per Guichard (2021) l'orientamento deve aiutare i soggetti a pensare al loro futuro secondo gli obiettivi dell'Agenda 2030, con una visione generale che mira a un'esistenza dignitosa per tutte e tutti. Vanno promosse attività educative di costruzione del futuro, specie per i giovani, e per gli adulti vanno attuate azioni di consulenza alla carriera e dialoghi riflessivi. Tale supporto tende a sviluppare un apprendimento rispetto ai ruoli che possono essere ricoperti lungo l'arco della vita, al funzionamento dell'organizzazione lavorativa, alla conciliazione o meno tra vita personale e vita lavorativa, favorendo la presa di coscienza delle implicazioni dannose di al-

1 https://www.mur.gov.it/it/pnrr/misure-e-componenti/m4c1/investimento-16-orientamento-attivo-nella-transizione; https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=-1672213371208, che riguardano azioni da parte del MUR – Ministero dell'Università e della Ricerca e da parte del MIM – Ministero dell'Istruzione e del Merito relativamente al PNRR – Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, cons. il 4.3.2023.

cune tipologie di lavoro nei diversi ambiti dell'esistenza. Nello stesso tempo vanno stimolati processi riflessivi su come ogni individuo può contribuire al raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda ONU per la sostenibilità. In questa direzione ognuno andrebbe sollecitato, attraverso percorsi formativi orientativi, a individuare per quali obiettivi vorrebbe impegnarsi, con quali lavori operare per raggiungerli, quali abilità, conoscenze e atteggiamenti sviluppare e attraverso quali percorsi formativi. Secondo Trovato[2], relativamente al modello funzionalista neoliberista, ''dietro accattivanti matrici terminologico-concettuali (profilazione, *soft-skills, storytelling, academy* aziendali, scuola affettuosa, vocazione, aspirazioni, l'orientatore 'a regime', *testimonial* del lavoro), non differenti nella sostanza da quanto divulgato finora, propone/propina tradizionali modelli formativi e politico-sociali però fortemente permeati da una logica di mercato e da una personalizzazione degli interventi. Il destino dell'orientamento appare segnato, dentro una dimensione in cui i fondamenti educativi della scuola vengono sacrificati a visioni aziendalistiche o comunque professionalizzanti (vds. anche la polarizzazione verso gli ITS), quasi una privatizzazione di tale dispositivo formativo". È importante chiedersi che modello di orientamento si propone in quanto è collegato a un certo modello di società. L'orientamento svolge un ruolo centrale ed efficace, quando funziona, per delineare gli scenari futuri sociali, formativi e professionali dentro cui valutare se e come collocarsi. E, pertanto, occorre chiedersi anche, in modo correlato, quale modello di uomo, di donna, di bambino e di giovane, di rapporto intergenerazionale, di relazione educativa si possiede, più o meno esplicitamente e consapevolmente, quando spingiamo certi modelli di orientamento.

2. Orientamento e futuri: un travagliato percorso tra sfiducia e speranza

Promuovere orientamento e partecipare ai percorsi formativi di orientamento implica entrare in relazione con le rappresentazioni di futuro. Si genera un rapporto complesso nel soggetto rispetto alla connessione fra le diverse istanze della temporalità, passato, presente e futuro. La capacità di potersi orientare nel futuro dipende da molti elementi, a partire dal vissuto del passato come tempo-spazio di blocco o di fiducia e di speranza. Benasayag e Schmit (2004) hanno portato argomentazioni a favore di una rimozione del futuro, facendo riferimento al cambio di segno del futuro espresso nel passaggio dalla prima alla seconda modernità. Si è così affermata una nuova semantica dell'avvenire, caratterizzata più dall'imprevedibilità e dall'incertezza che dalla fiducia e dalla speranza. Per quei giovani ''il presente diventa il solo orizzonte temporale rilevante e riconoscibile, ma anche maneggiabile e controllabile" (Merico, 2017, p. 64). Il futuro viene percepito come

2 Trovato D., *Orientamento oggi: il 'passato' che ritorna o il 'futuro' che avanza?*, https://www.sio-online.it/newsletter/orientamento-oggi-il-passato-che-ritorna-o-il-futuro-che-avanza/, cons. il 4.3.2023.

alienato, portando così al rifiuto della pianificazione a lungo termine e alla focalizzazione sui bisogni della situazione contingente. Altri studiosi evidenziano come la società contemporanea apra a molte possibilità (Bellanca, 2018), rispetto a fasi in cui il futuro veniva considerato univoco in quanto ripetizione o continuazione di modelli del passato. Questa fragile apertura alle possibilità in divenire va nutrita attraverso la creatività e l'utopia per poter dare forma a cambiamenti sostanziali, aderenti ad approcci partecipativi e democratici. È importante investire in programmi di orientamento per costruire una cultura del futuro (Camussi, 2021) a partire dalla scuola primaria e poi via via, come peraltro indicato nelle linee-guida europee sull'apprendimento permanente[3]. Per dare basi adeguate a tale cultura la progettazione degli interventi di orientamento deve essere impostata in modo da tener conto dell'incertezza, da identificare le barriere, gli stereotipi, i condizionamenti a tutti i livelli – di genere, di etnia, di religione, economici – , da puntare all'inclusione sociale, da confrontarsi con le caratteristiche del lavoro del XXI secolo, precario, mobile, flessibile; il che comporta crisi di identità e fragilità personale e lavorativa (Soresi, Nota, 2020; Boffo, 2018; Cunti, 2017; Costa, 2015; Fabbri, Rossi, 2009). I *future's studies* (Poli, 2017; Amara, 1981) sottolineano una declinazione degli scenari futuri, identificando i futuri possibili, i futuri plausibili, i futuri probabili, i futuri preferibili. I futuri possibili includono tutti i tipi di futuri che si possono immaginare, i futuri plausibili costituiscono una restrizione dei futuri possibili (Poli, 2017), indicando quei futuri che veramente si potrebbero verificare in base alle conoscenze correntemente possedute. I futuri probabili rappresentano a loro volta una restrizione dei futuri plausibili, in quanto appaiono quelli più realistici in base alle analisi delle tendenze in atto. Infine, i futuri preferibili identificano gli scenari in cui desidereremmo vivere, giungendo così a identificarsi con i futuri desiderabili.

3. Orientamento pedagogico e creazione di contesti capacitanti

Un approccio pedagogico all'orientamento è in grado di evidenziare le tante componenti che condizionano a livello storico, sociale, familiare, educativo e istituzionale le storie individuali di scelta e di costruzione dei progetti di vita, a livello esplicito e implicito. Le istituzioni, le società, la politica devono costruire sistemi e dispositivi formativi e di accompagnamento che, grazie all'intreccio di più variabili, realizzino contesti capacitanti (Nussbaum, 2012; Sen, 2000) – comunitari, inclusivi, partecipativi – lungo l'arco della vita. Essi vanno predisposti in modo tale da permettere ai soggetti di esprimersi (Dato, 2020; Batini, 2015) e di poter trasformare le potenzialità *in nuce* in competenze effettive (Mannese, 2020; Mar-

3 Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01), cons. il 5.3.2023.

gottini, 2017), indicando vie per realizzare l'emancipazione tanto invocata a voce, ponendosi come perno di un approccio democratico alla società e alle relazioni intergenerazionali. I percorsi educativi, predisposti secondo questo tipo di concezione del ruolo dei contesti, devono porre al centro il lavoro pedagogico per far prendere consapevolezza delle disuguaglianze, delle asimmetrie e delle disparità stridenti su tante dimensioni[4] (Camussi, 2021). Ad esempio, l'operare educativo e formativo può andare a rintracciare gli stereotipi di genere che, spesso in modo implicito, rendono prescrittive attitudini e ruoli a partire dal sesso di nascita, così come le molteplici forme della violenza di genere, le ragioni della segregazione orizzontale e verticale di genere nei corsi di laurea e nelle carriere professionali. Gli uomini si iscrivono in misura molto ridotta ai corsi di laurea che preparano alle professioni nelle relazioni di cura e le donne parimenti frequentano in piccola percentuale i percorsi formativi che abilitano alle professioni nell'area STEM. Attenzione va posta, con l'imporsi della società della conoscenza, anche al *gender digital divide*, che può andare ad aggravare il carico degli svantaggi per le donne, specie per quelle maggiormente in condizioni di fragilità. I percorsi educativi all'orientamento devono quindi essere concepiti, progettati e realizzati pensando a tutto l'arco della vita (Loiodice, 2010), dalla nascita alla vecchiaia, offrendo strumenti per non perdersi nella complessità sociale attuale e potendo interiorizzare l'immagine di sé come persone portatrici di diritti; comprendendo pian piano come servirsene per costruire il proprio futuro, cercando strumenti per incidere e oltrepassare la sensazione di rassegnazione e di accettazione dell'esistente. I contesti per l'orientamento sostenibile possono realizzarsi attraverso azioni educative e politiche di costruzione di dispositivi pedagogici (Palmieri, 2018; Ferrante, 2017; Palma, 2016), in cui la dimensione intenzionale nella progettazione dell'intervento orientativo si accompagna a una tensione a cogliere gli aspetti latenti ma determinanti sempre presenti nella relazione educativa (Riva, 2004, 2021; Ulivieri, 2021), negli ingorghi emotivi, così come nelle dinamiche di potere familiari, sociali, istituzionali, e nelle scelte di vita e di lavoro future. La presa in carico dello specifico potere pedagogico (Riva, 2020, 2022) di saper creare dispositivi di orientamento formativo genera una qualità fortemente capacitante dei contesti educativi, familiari, scolastici, associativi e organizzativi, istituzionali che incontrano i nostri giovani. A sintesi, l'orientamento non può investire di tutta la responsabilità della scelta solo il giovane ma richiede alle istituzioni di assumersi piena responsabilità nel predisporre dispositivi di accompagnamento che rendano i contesti di vita, di scuola e di università, di lavoro generativi e capacitanti, dunque pienamente "sostenibili", in linea con l'Agenda ONU 2030 per la sostenibilità.

4 Cfr. Dati ISTAT, OCSE, EUROSTAT, 2019 e 2020.

Bibliografia

Amara R. (1981). The Futures Field: Searching for Definitions and Boundaries. *The Futurist*, *15* (1), 25-29.

Batini F. (2015). *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*. Torino: Loescher.

Bellanca N. (2018). *Le possibilità del future*. Torino: Rosenberg e Sellier.

Benasayag M., Schmit M. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.

Boffo V. (2018). *Employability and competences*. Firenze: Firenze University Press.

Camussi E. (2021). Il piano Colao: Orientamento e Life Design in prospettiva di genere. *SIO*, https://www.sio-online.it/newsletter/il-piano-colao-orientamento-e-life-design-in-prospettiva-di-genere/

Costa M. (2015). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.

Cunti A. (2017). Criticità del lavoro ed istanze di orientamento nella formazione. *METIS*, 6, http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/983-2017-07-10-13-24-23.html

Dato D. (2020). *E-guidance. Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari*. Bari: Progedit.

Fabbri L., Rossi B. (2009). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.

Ferrante A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.

Guichard J. (2021). Accompagnare l'orientamento di individui e gruppi. *Quaderni di orientamento*, 57,16-26.

Loiodice I. (2010). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.

Mannese E. (2020). *L'orientamento efficace*. Milano: FrancoAngeli.

Margottini M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'Università*. Milano: LED.

Merico M. (2017). Futuri in movimento. Prospettive temporali e orientamenti al futuro dei giovani. *The Lab's Quarterly*, 4, 57-77.

Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.

Palma M. (2016). *Il dispositivo educativo*. Milano: FrancoAngeli.

Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.

Poli R. (Ed.). (2017). *Strategie di futuro in classe*. IPRASE, Provincia autonoma di Trento.

Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico*. Milano: Guerini.

Riva M.G. (2020). Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. *Pedagogia più Didattica*, 6, 37-50.

Riva M.G. (2021). *La consulenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Riva M.G. (2022). Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili. *Education Sciences and Society*, 1, 31-44.

Sen A. (2000). *Lo sviluppo e la libertà*. Bologna: Il Mulino.

Soresi S., Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*. Bologna: Il Mulino.

Ulivieri S. (2021). *La cura dello sguardo. Linguaggio degli affetti e lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.

Il sistema Scuola. Per quale orientamento? Per quale lavoro? Una lettura parziale di una pedagogista sperimentale

Ira Vannini
Professoressa Ordinaria - Università di Bologna
ira.vannini@unibo.it

1. Leggere il sistema Scuola all'interno della questione politica e sociale del Lavoro

Allo scopo di trovare un focus di analisi privilegiato fra i tre concetti che hanno fatto da cornice al dibattito di questo importante convegno SIPED, ho identificato come punto di partenza quello del sistema educativo e, all'interno di esso, il sistema Scuola, di cui maggiormente si occupano le mie ricerche.

Le domande iniziali sono dunque: come funziona oggi la Scuola? E quanto essa riesce effettivamente a contribuire a percorsi di orientamento e di lavoro equi e di qualità?

Mi ha aiutato a problematizzare la risposta la rilettura di un volume lontano nel tempo, dal titolo *Quale Società?*, del 1984. Si tratta di un volume che raccoglie i risultati del dibattito di un gruppo di intellettuali che si riunirono a Roma, a Villa Mirafiori, con il coordinamento di Aldo Visalberghi, per discutere di una ipotesi progettuale oggi più che mai attuale, ossia la possibilità di garantire a tutte e a tutti, in modo democratico, il diritto a un lavoro di qualità, che sia gratificante, che permetta a ciascuno di svolgere attività impegnative, ricche e progettuali.

Il gruppo di ricerca[1], che raccoglieva studiosi di molteplici ambiti disciplinari, partiva dalla constatazione di un'attenzione scarsa o nulla della società e del progresso "dedicata alla sperequazione più grave, quella relativa alla qualità del lavoro e al livello di reale gratificazione che il lavoratore può trarne". E ancora metteva l'accento sulla distinzione "fra coloro che possono trarre reale gratificazione dal proprio lavoro (e il cui tempo libero si intreccia per lo più funzionalmente col lavoro stesso) e quelli che nel tempo libero devono trovare solo compensazione per

1 Gli intellettuali che parteciparono al dibattito si ritrovarono a Roma in un seminario di Scienze dell'Educazione, organizzato presso la Facoltà di Lettere dell'Università Sapienza. Coloro che parteciparono con contributi furono: Falco Accame, Piero Angela, Jarl Bengtsson, Sergio Bruno, Federico Butera, Nicola Cacace, Silvia Campanella, Alessandro Cavalli, Antonio Cobalti, Giuseppe Della Rocca, Gianfranco Ferretti, Giorgio Gagliani, Ettore Gelpi, Roberto Guiducci, Paolo Manzelli, Saul Meghnagi, Franco Momigliano, Adriano Pagnin, Michele Salvati, Nicola Siciliani De Cumis, Carmen J. Sirianni, Paolo Sylos Labini, Benedetto Vertecchi, Aldo Visalberghi.

la monotonia povera e logorante del loro impegno produttivo" (Visalberghi, 1984, pp. Xss.).

Quarant'anni dopo, la società è profondamente cambiata e l'ipotesi del gruppo *Quale società?* appare legata a ideali di democrazia egualitaria considerabili oggi forse ingenui o, comunque, scomodi. Tuttavia, il tema politico delle diseguaglianze sociali – mai sanate e ormai trasformate in un problema endemico di una società in crisi che perlopiù ha rinunciato a ideali di futuro per aderire all'ideologia unica del mercato – porta quasi naturalmente a rimettere al centro il problema della dignità (o non dignità) del lavoro e del lavoratore, della sua gratificazione e delle sue possibilità progettuali di crescita umana e sociale, che sono oggi prerogativa soltanto di una parte (troppo piccola) della popolazione. Come analizzare dunque il funzionamento del sistema scolastico, e la sua capacità di resistere o contrastare le diseguaglianze, senza leggerlo all'interno della cornice delle diseguaglianze politiche e sociali del Lavoro?

1.1 *L'istruzione per garantire possibilità di lavoro*

Le connessioni tra Scuola e Lavoro, sappiamo, sono molteplici, non fosse altro che per le potenzialità che il sistema scolastico dovrebbe offrire alla popolazione per accedere al mondo del lavoro e per garantire a esso adeguate competenze culturali, scientifiche, tecniche.

Se a questo proposito osserviamo solo alcuni fra i dati statistici derivanti dalle principali analisi di cui oggi disponiamo in Italia[2], ci accorgiamo che il rapporto scuola-lavoro continua a essere una lente privilegiata attraverso la quale approfondire il tema delle diseguaglianze sociali. Già a partire dall'analisi dell'incidenza del titolo di studio sulle possibilità di occupazione, i dati mostrano che durante gli ultimi anni – in particolare durante la pandemia, dal 2019 al 2020 – il tasso di occupazione è calato per tutte le classi di età, ma a farne le spese sono stati soprattutto i giovani meno istruiti: se tra i giovani di 30-34 anni laureati il tasso di occupazione è calato di pochi decimi, il calo è stato più evidente fra i diplomati e di oltre 3 punti percentuali fra coloro che avevano come titolo di studio solo la licenza media inferiore. Su un periodo di tempo più lungo (dal 2008 al 2020), le analisi mostrano l'incidenza dell'abbandono precoce degli studi sul tasso di occupazione: in Italia il calo è stato di quasi 20 punti percentuali, ma all'interno del Paese è il Sud a pagare maggiormente il costo di un sistema del lavoro già in fortissima difficoltà, dove i giovani di 18-24 anni avevano nel 2020 un tasso di occupazione inferiore al 25%.

Insomma, l'istruzione aiuta ancora i giovani a resistere all'interno del mondo

2 Un particolare ringraziamento per la stesura di questo contributo va all'Associazione "Con i bambini" (impresa sociale – Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile), dai cui report di analisi secondarie sono state estrapolate alcune delle informazioni statistiche qui contenute e che ha dato la disponibilità al loro utilizzo.

del lavoro, ma il nostro Paese sconta un'enorme sofferenza in termini di livelli di istruzione: nel 2021 la percentuale di laureati era poco superiore al 28% (dato europeo più basso in assoluto dopo la Romania) con tassi di abbandono purtroppo ancora troppo elevati. Le ultime ricerche sui percorsi universitari (Colicchio et al., 2022) mettono in luce che i fattori socioeconomici incidono fortemente sulla regolarità delle carriere universitarie e la possibilità di portare a compimento un percorso di laurea triennale, evidenziando come la questione del "merito" non sia altro che pura retorica nella bocca di chi voglia scaricare sui singoli individui "la colpa" di un sistema Paese che da decenni non investe su istruzione e cultura. Diverse sono le azioni di sostegno che sarebbero necessarie per garantire situazioni di maggiore equità e maggiore diffusione di una formazione terziaria fra la popolazione italiana: azioni di tutorato durante gli studi, interventi di monitoraggio preventivo degli studenti con percorsi irregolari messi in atto dagli organi di ateneo, ma soprattutto politiche per gli alloggi, i trasporti, per garantire supporti economici a coloro che si trovano in condizioni di svantaggio. I ricercatori dello studio recentemente pubblicato su Scuola Democratica evidenziano: "A nostro avviso l'analisi ha reso evidente l'emergere prepotente di fabbisogni di studentesse e studenti che reclamano, silenziosamente, maggiore attenzione a temi quali l'alloggio, i trasporti e, più in generale, i servizi a sostegno di chi è in condizioni di svantaggio, cinicamente confusi con il demerito" (2022, cit. p. 438).

1.2 *Nella scuola si approfondiscono diseguaglianze*

Nei fatti, l'attuale mistificante retorica del *merito* è ovunque disconfermata dai dati di ricerca sui risultati del nostro sistema scolastico: in esso, da sempre, la provenienza socio-economico-culturale degli studenti costituisce il principale fattore utile a spiegare i risultati di apprendimento raggiunti. A questo fattore[3] si associano oggi variabili quali l'appartenenza a famiglie straniere di prima o seconda immigrazione, l'appartenenza a territori geografici più o meno a sud del Paese, l'aver accumulato insuccessi o fallimenti nel precedente percorso di studi; ma si tratta pur sempre di variabili moderatrici che null'altro fanno che aumentare la forza della relazione tra il ceto socio-economico di appartenenza e il rendimento scolastico (come si osserva dagli ultimi rapporti Invalsi, IEA-Pirls, IEA-Timss, OCSE-Pisa). Difficile immaginare che un sistema scolastico di tal genere – dove quasi il 60% degli studenti all'ottavo grado con svantaggio socio-economico-culturale si attesta al massimo al livello 2 delle abilità in Italiano misurate da Invalsi, contro il 20% dei loro compagni provenienti da famiglie agiate (rapporto Invalsi 2020/21) – possa spiegare con il merito il successo nell'apprendimento degli studenti. Si tratta invece di un sistema che palesemente evidenzia diseguaglianze, favorendo – sempre più negli ultimi anni – chi già ha possibilità e ostacolando coloro

3 www.conibambini.org

che appartengono a status più bassi. E, come afferma Vertecchi, sospingendo sempre più *al di là del fossato* chi è stato colpito da sorti di nascita non elevate:

"Oggi abbiamo dunque una frattura nella popolazione in età dello sviluppo che lascia invariata la sponda dei favoriti, mentre cresce l'intervallo che la separa dalla sponda opposta" (Vertecchi, 2023).

La ricchezza dei territori e delle famiglie di provenienza costituisce un elemento determinante per il successo negli studi; ma anche solo osservando le variabili connesse al titolo di studio dei genitori, si osserva (rapporto *Con i bambini* su dati OCSE 2018) che la probabilità di non raggiungere un diploma di scuola secondaria di secondo grado se i genitori non sono diplomati supera il 60% (la probabilità più elevata tra i Paesi OCSE dopo quella della Turchia), evidenziando come il nostro sistema scolastico non sia in grado di creare mobilità sociale. Ciò che invece accade è che gli strati più disagiati della popolazione tendono a fuoriuscire precocemente dal sistema scolastico o a raggiungere livelli di abilità di base molto modesti, spesso non adeguati alle richieste di partecipazione attiva e cittadinanza di una società sempre più complessa. Pur essendo significativamente diminuito nei decenni il tasso di abbandono precoce degli studi, nel 2021 (elaborazioni *Con i bambini* su dati Istat e Invalsi 2021) la percentuale di giovani italiani tra i 18 e i 24 anni che non aveva raggiunto il diploma di scuola secondaria di secondo grado era ancora pari al 13,1% (contro una media dei paesi dell'Unione Europea inferiore al 10%), ma a essa va sommata una percentuale del 9,5% di diplomati con livelli 1 e 2 nelle abilità misurate da Invalsi, livelli ritenuti non adeguati per esercitare pienamente il diritto alla cittadinanza. Si tratta del fenomeno attualmente denominato "dispersione implicita"[4], ossia una promozione scolastica formale che non corrisponde all'effettivo raggiungimento delle abilità necessarie a esercitare nei fatti tale diritto. Il fenomeno – che tocca in modo fortemente diseguale i territori regionali del nostro Paese (con percentuali di dispersione implicita che vanno dall'1,7% in Lombardia o in Friuli fino al 22,4% in Calabria) – è di nuovo strettamente correlato all'indice socio-economico-culturale di provenienza degli studenti, sia in termini di territorio sia in termini familiari; e per tale motivo, può essere considerato un effetto di vera e propria *selezione* che il nostro sistema scolastico esercita sui propri allievi. Non è dunque superata la riflessione che Mario Gattullo faceva nel 1991 quando criticava duramente l'uso ipocrita di termini "morbidi" e generici quali *la dispersione* per nascondere intenzionalità politiche del sistema Scuola contrarie al mandato democratico della nostra Costituzione.

> Se i cambiamenti nella scuola non vengono, ci si può accontentare di cambiare le parole. Cambia allora nome anche la selezione, che si trasforma in *dispersione*.

4 Si fa qui riferimento al costrutto operativo di *dispersione implicita* che INVALSI ha cercato di definire a partire dal 2019, ossia la percentuale di studenti che, contemporaneamente, nelle prove Invasi di Italiano, Matematica e Inglese raggiunge al massimo il livello 2 (sito Invalsi OPEN).

> Non pare che la sostituzione sia stata introdotta da molto tempo, né importa sapere a chi essa sia dovuta. È probabile che la diffusione del nuovo termine sia stata facilitata dalla sua 'morbidezza': la dispersione è meno 'cattiva' della selezione, non evoca conflitti e intenzioni (di individui o di gruppi sociali), rinvia all'ipotesi che la responsabilità principale degli insuccessi a scuola sia degli alunni e delle loro famiglie. Insomma, mentre la società e la scuola selezionano, gli scolari si disperdono.
> Ma il termine non si riferisce a nulla di preciso: mentre i ritardi e gli abbandoni (con le ripetenze e le bocciature che ne sono le cause scolastiche) indicano in modo trasparente le modalità in cui la selezione (termine anch'esso chiarissimo) si articola, la dispersione non si riferisce ad alcuno di tali processi. Un termine generico e un riferimento impreciso per il nascondimento dei fatti reali: anche i cambiamenti verbali possono servire (Gattullo, 1991, p. 128).

2. Quale Scuola per (un orientamento) e un lavoro meno diseguali?

"La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde", scrivevano nel 1967 i Ragazzi della Scuola di Barbiana. E il problema persiste a essere il medesimo ancora oggi nella scuola italiana.

La dispersione di risorse intellettuali costituisce nei fatti una questione non patologica del nostro sistema scolastico, bensì *fisiologica* (Gattullo, 1991, p. 38), "un connotato permanente dell'istituzione", un elemento così abituale da osservare, ormai fin dalle prime indagini sulla selezione scolastica in Italia[5] degli anni '60, che nel senso comune quasi non appare degno di considerazione, come fosse un fenomeno naturale immodificabile. Tutto ciò provoca, da un lato, un folto numero di studenti che non riesce a raggiungere un diploma di scuola secondaria superiore, accedendo così al mondo del lavoro con bassa qualificazione e rimanendo maggiormente in balìa di contratti di cosiddetto "lavoro povero"; dall'altro lato, a questo folto numero si aggiungono percentuali importanti di giovani in condizioni, appunto, di dispersione implicita. Si tratta dello stesso fenomeno che già Vertecchi (2012) definiva di *dispersione inapparente*, ossia quella velata incapacità della scuola di fornire a tutti e a tutte le competenze necessarie ad agire come cittadini, senza riuscire a sanare le differenze di ingresso attraverso una reale didattica di *individualizzazione* (Vertecchi et al., 1994; Vertecchi, 2003; 2012; Baldacci, 2002; 2005; Vannini, 2009; Ciani, Ferrari, Vannini, 2020; Bonazza, 2022), unica strategia utile a portare tutti gli studenti, attraverso percorsi diversificati, a conseguire buoni risultati di apprendimento.

Questa caratteristica di iniquità strutturale della Scuola – moneta di pagamento per un sistema in grandissima parte abbandonato a mere logiche neoliberiste –

5 Da molto tempo conosciamo i risultati che caratterizzano il nostro sistema di istruzione, a partire dalle prime indagini internazionali e nazionali degli anni '60 (*cfr*. Boutorline, Tesi, 1961; Visalberghi, 1964).

comporta una perdita inestimabile di quello che potremmo definire, nella stessa logica, un *capitale intellettuale* che sarebbe indispensabile per il Paese e per lo sviluppo del sistema del Lavoro. È tuttavia nella stessa logica miope che anche il sistema Lavoro investe oggi ben poco in innovazione, ricerca e sviluppo, sia nelle piccole e medie imprese sia nel settore pubblico, creando una polarizzazione tra i pochi profili altamente qualificati fortemente ricercati (per contratti indeterminati e ben remunerati) e una grande quantità di profili a media e bassa qualificazione, preda appunto di contratti di lavoro povero e senza tutele[6].

Si crea pertanto un corto circuito tra politiche per il lavoro stagnanti, che non supportano un messaggio di alta qualificazione intellettuale e di sviluppo di competenze elevate, e una scuola che non possiede le risorse – economiche e umane – per provare a immaginare una rotta differente, per supportare un messaggio di qualità ed equità dei saperi in ragione di una società più democratica e innovativa per tutti. La selezione scolastica – o il lasciare che la dispersione implicita agisca indirettamente in favore di una esclusione di ampi strati di popolazione dai saperi più elevati – diviene dunque da sempre la risposta più semplice per un sistema che non è in grado di cambiare.

Il cambiamento che sarebbe necessario nel sistema scolastico comporterebbe un vero e proprio spostamento di paradigma, una visione politica, sociale e didattico-educativa differente della Scuola. Vertecchi, ancora alla metà degli anni '80 del secolo scorso, la esprimeva in questo modo:

> Se si vuole respingere una nozione deterministica dell'educazione bisogna che la scuola acquisti una capacità di selezione positiva, fondata cioè non sull'esclusione ma sull'inclusione.
> Si tratta di indicare per ciascun allievo un percorso formativo che consenta la più ampia espressione delle sue capacità e nello stesso tempo non pregiudichi alcuna possibilità di ulteriore acquisizione di competenze, né sia predittivo, almeno per tempi lunghi, della qualità del lavoro che potrà essere svolto.
> La condizione perché la scuola sia in grado di attuare una selezione positiva è che la formazione di base assicuri a tutta la popolazione il possesso diffuso di abilità fondamentali: se la selezione è una scelta, e la scelta consente di essere diversi, bisogna però che le condizioni di scelta siano uguali.
> In altre parole la selezione è positiva se non è condizionata, e non è condizionata se interviene su un corredo di abilità uniformemente posseduto ed apprezzabile per quantità e qualità (Vertecchi, 1984, pp. 248ss.).

Si tratta di una idea di Scuola che necessita in primo luogo di essere condivisa a livello di politiche di macro-sistema, capaci di sganciare l'obiettivo della democrazia dei saperi dal piano dell'utopia per portarlo sul piano della riproget-

6 Riferimento a Bollettini ADAPT (associazione ADAPT è una associazione senza fini di lucro, fondata da Marco Biagi nel 2000 per promuovere, in un'ottica internazionale e comparata, studi e ricerche nell'ambito delle relazioni industriali e di lavoro – www.adapt.it).

tazione concreta delle condizioni e delle risorse necessarie per una riforma dell'istruzione.

La complessità di una riforma di tal genere richiederebbe di tener conto di una molteplicità di fattori del sistema scolastico che agiscono sinergicamente e contemporaneamente sui diversi piani del macro- del meso- e del micro-sistema (Vannini, 2023). Essi dovrebbero riprendere quelle linee di azione che già erano state immaginate nell'ultimo scorcio di fine millennio (*cfr.* anche Gattullo, 1991, pp. 123ss.): dalla cura dei curricoli scolastici, alla formazione universitaria completa (reale e riconosciuta) degli insegnanti di ogni ordine e grado, a una decisa presa in carico del problema del loro reclutamento e dei percorsi di carriera, fino a un ripensamento dei rapporti fra Scuole, istituti Invalsi e Indire e Ministero, che garantisca sostenibilità, coerenza e adesione ai contesti per l'effettiva realizzazione di pratiche collegiali, progettuali e valutative interne agli istituti scolastici. Non dovrebbe tuttavia mancare un'attenzione precipua per quei cambiamenti che dovrebbero coinvolgere aspetti *organici* di sistema, in particolare di riforma della scuola secondaria e di attenuazione della rigidità del suo funzionamento curricolare e didattico.

3. Quale contributo possibile dalla comunità pedagogica?

Vi è un piano del tutto scientifico che richiama il mondo pedagogico a interrogarsi su quale sia il contributo che la ricerca educativa può portare alla questione delle diseguaglianze che si riproducono nei sistemi politico-sociali della Scuola e del Lavoro.

L'interrogativo richiama la comunità tutta, nelle sue differenti competenze teoretiche, storico-letterarie ed empiriche (soprattutto, queste ultime, per quanto attiene alla ricerca didattica e valutativa), a condividere processi di ricerca orientati a descrivere, comprendere e finanche spiegare il fenomeno della mancata equità del sistema scolastico, ponendo la lotta contro le diseguaglianze e l'ideale di una scuola democratica come punto principale di riferimento.

Si tratta di lavorare – insieme al mondo degli insegnanti e ad altri settori disciplinari interessati all'ambito educativo – al fine di costruire quadri concettuali e ipotesi teoriche, delineare modelli interpretativi di tipo storico e filosofico, definire ipotesi operative su strategie educative e didattiche e mettere a punto impianti valutativi utili a controllarne l'efficacia.

Occorre sottolineare che, in tale quadro, uno dei principali contributi che compete e può offrire il settore specifico della Pedagogia Sperimentale è quello della ricerca di tipo quantitativo, capace di analizzare fenomeni a livello di macro-sistemi e con buone garanzie di validità esterna, per fornire quadri interpretativi ampi, utili a successivi o complementari approfondimenti di tipo qualitativo.

3.1 *Il contributo specifico della Pedagogia Sperimentale*

Il settore scientifico-disciplinare della Pedagogia Sperimentale nasce in Italia con una vocazione specificamente legata a un paradigma neo-positivista e, appunto, sperimentale, che ha fin da subito privilegiato la ricerca empirica con approccio quantitativo, sia attraverso le grandi indagini osservative e correlazionali, sia attraverso impianti di vera e propria sperimentazione. La nascita di questa scienza – che i grandi maestri definivano *a servizio* delle altre scienze pedagogiche e dell'educazione orientandone l'attenzione verso gli aspetti fondanti del *metodo* empirico (Visalberghi, 1978; Calonghi, 1989) – ha consentito alla pedagogia, purtroppo solo a partire dalla seconda metà del secolo scorso, di connotarsi anche nel nostro Paese come scienza autonoma. A proposito del ritardo con il quale tutto ciò è avvenuto, non sembra inutile qui ricordare che:

> Il ritardo è stato poi accompagnato da una certa resistenza e da scetticismo rispetto alle prime importantissime ricerche – soprattutto degli anni sessanta e settanta del secolo scorso – condotte dai primi maestri della Pedagogia sperimentale italiana (Aldo Visalberghi, Luigi Calonghi, Egle Becchi, Maria Corda Costa, Mauro Laeng) e della Psicologia dell'educazione (Carmela Metelli di Lallo, Clotilde Pontecorvo, Lydia Tornatore, Lucia Lumbelli) che aprirono finalmente la strada a procedure di controllo sistematico nei contesti dell'insegnamento-apprendimento in ambito scolastico. Gli sviluppi di queste ricerche, pur di grande valore scientifico, vennero penalizzati soprattutto da un tratto diffuso di sfiducia e indifferenza nei confronti della ricerca empirica, e in particolare di approcci di tipo quantitativo. Tutto questo ha avuto storicamente ricadute significative sulla progressiva e tormentata costruzione di una *cultura* della ricerca educativa nel nostro Paese, spesso impreparata ad affrontare questioni metodologiche e tecniche delle indagini empiriche e delle sperimentazioni e insieme affezionata ad un'idea esclusivamente filosofica di 'educazione'. Tutto ciò ha spesso creato una concezione errata di separatezza tra gli studi di filosofia dell'educazione e i percorsi di ricerca empirica e sperimentale, quasi fossero due ambiti di studio mutuamente escludentesi. Non è difficile comprendere la pericolosità – in termini epistemologici – di una tale logica di separazione all'interno di un campo disciplinare come quello delle Scienze dell'Educazione che necessita di una costante attenzione a definire ipotesi operative teoricamente fondate e di connettere costantemente (e ciclicamente) momento teorico e momento empirico delle proprie ricerche. Queste visioni restrittive degli studi in ambito educativo hanno inoltre aperto il campo a incursioni da parte di pseudo-esperti, a interpretazioni dei fenomeni educativi di tipo impressionistico, emotivo, basate su percorsi esperienziali (troppo frequentemente spacciati per indagini empiriche) (Vannini, 2019, p. 189).

Ciò che connota primariamente il processo della ricerca empirica, nelle sue dimensioni di ricerca descrittiva e di ricerca sperimentale, è la *cultura del dato* (Vannini, 2009, p. 21), intesa nel senso di un pensiero umile che si approccia alla realtà

per raccoglierne evidenze senza pregiudizi, un'abitudine alla sospensione del giudizio e al rigore metodologico. Non per assolutizzare il dato e rinunciare a paradigmi di interpretazione e comprensione della realtà, bensì, al contrario, per ricordarsi che il fare ricerca è un'attività che non conduce a verità indiscusse e indiscutibili, ma porta a delineare e mettere continuamente alla prova ipotesi parziali, via via sempre più coerenti con il fenomeno stesso, mai completamente definitive (*cfr*. Visalberghi, 2002).

Ed è proprio questo il principale compito che la Pedagogia Sperimentale dovrebbe avere, in particolare nel campo di una delle problematiche politiche e pedagogiche più rilevanti per il nostro tempo: l'analisi delle diseguaglianze nei sistemi di istruzione e le relazioni che esse hanno con il mondo del lavoro. Il privilegio di uno sguardo quantitativo-sperimentale è quello di poter definire e realizzare disegni di ricerca che abbiamo al centro, appunto, analisi di macro-sistema e possibilità di risultati con validità esterna: sono indispensabili a questo proposito analisi serie e rigorose, guidate da ipotesi pedagogicamente fondate, che sappiano aiutare a leggere la questione delle diseguaglianze nel sistema educativo entro un quadro di variabili ampio, che comprendano non solo il sistema-scuola, ma anche il sistema sociale, politico e del lavoro, che consentano letture diacroniche di quanto accaduto, e sta ancora accadendo, in questi ultimi 50 anni.

Le ricerche della Pedagogia Sperimentale in Italia evidenziano, fin dai primi anni '60 del secolo scorso[7], la volontà di leggere in questa direzione il sistema educativo, attraverso analisi macro che – connettendosi alle indagini della Sociologia dell'educazione – hanno messo in relazione le variabili del contesto di provenienza degli allievi e i loro risultati scolastici. Le indagini empiriche si sono sempre inserite all'interno di rilevanti quadri teorici di riferimento pedagogici e l'interpretazione dei dati è sempre stata accompagnata da una chiara intenzione di scorgere le reali possibilità di intervenire per il miglioramento: ipotesi di riforma scolastica, sperimentazione di innovazioni, progetti contro la dispersione e monitoraggi, …

Fin dalle prime ricerche delle varie scuole italiane di Pedagogia Sperimentale si evince la volontà di indagare, leggere e interpretare dati di macro-sistema con uno sguardo eminentemente pedagogico, capace di divenire strumento potente

7 È del 1959 l'indagine ISTAT sulle scelte scolastiche e professionali degli alunni delle scuole medie inferiori. Subito all'inizio degli anni '60, giungono le prime indagini internazionali e nazionali che evidenziano le forti diseguaglianze di una scuola incapace di sanare le profonde ferite di un Paese spaccato tra Nord e Sud e tra contesti borghesi cittadini e contesti periferici di maggiore isolamento e disagio: Boutorline e Tesi, nel 1961 sull'importante rivista *Scuola e Città*, analizzano il fenomeno della selezione dopo la quinta elementare nelle scuole italiane; mentre Visalberghi nel 1964, insieme a Egle Becchi, Luigi Borelli, Maria Corda Costa, Pierpaolo Luzzatto Fegiz, pubblica con Laterza "*Educazione e condizionamento sociale.* Quinta ricerca sulla scuola e la società italiana in trasformazione". Si tratta di indagini empiriche in ambito educativo che apriranno la strada alla successiva partecipazione dell'Italia alle grandi indagini comparative internazionali, ma anche alle grandi indagini di sociologia dell'educazione, come la storica ricerca di Barbargli e Dei del 1969 e le altre successive. Nel 1978, Gattullo entra ancor più nel merito delle distorsioni del nostro sistema d'istruzione con: *Problemi di politica scolastica. Documenti e analisi*, pubblicato dalla Cooperativa libraria Genova.

per delineare e promuovere il cambiamento sociale; percorsi di tal genere sono stati portati avanti dai ricercatori di questo settore fin dalle prime indagini degli anni '60 e '70 citate più sopra. Oltre ad esse, tra i pedagogisti sperimentali contemporanei si può citare una lunga serie di ricerche di tipo quantitativo-sperimentale, in particolare indagini descrittive e correlazionali su grandi campioni, che si sono occupate di analizzare i temi delle diseguaglianze nel sistema educativo e tematiche a esse strettamente collegate. La Tabella 1 tenta di sintetizzare, pur se in modo certamente parziale, questa fitta e ricca rete di ricerche[8].

Vertecchi, Scolarizzazione e selezione, 1989 Agrusti, Losito (Nardi, Poce, Angelini, F. Agrusti)	Dalle analisi e riflessioni sulla selezione scolastica a ipotesi e modelli di intervento sui sistemi scolastici. Letture di macro-sistema e partecipazione alle indagini comparative internazionali. Fino alle ricerche recenti sulla scrittura nella scuola primaria (*Nulla dies sine linea*), l'individualizzazione automatizzata dei testi di studio nell'istruzione terziaria (FIRB), la creazione di risorse adattive aperte per i *low achievers* in Europa (LIBE)
Benvenuto, Lucisano, Salerni Asquini, Cesareni, Corsini Batini	Alla scuola di Corda Costa e Visalberghi prendono vita analisi di sistema (a partire dalle indagini internazionali IEA) sulle competenze alfabetiche della popolazione e, nel contempo, progetti contro la dispersione scolastica (Progetto REDIS e altri progetti per recupero e orientamento), progetti di monitoraggio delle carriere universitarie e delle transizioni al lavoro. Proseguono oggi analisi di dati internazionali (OCSE) e studio delle diseguaglianze, progetti contro la dispersione, per l'orientamento e la prevenzione dell'insuccesso; monitoraggio di innovazioni didattiche e organizzative. Analisi effetti della lettura ad alta voce come didattica su grandi campioni.
Domenici Biasi	Fin dai primi lavori con Laeng, prendono avvio analisi del sistema d'istruzione, interrogativi su *dropout*, motivazione e fattori correlati. Messa a punto di strumenti di analisi di atteggiamenti, motivazione, … fattori connessi all'orientamento scolastico.
Galliani, Varisco Felisatti, Grion	Analisi di sistema a partire dalla professionalità docente; progetti di monitoraggio e valutazione degli interventi di orientamento e per la formazione professionale. Student Voice Research.

8 A partire da un'analisi delle pubblicazioni degli studiosi afferenti alle principali scuole di Pedagogia Sperimentale in Italia, la Tabella tenta di sintetizzare i principali filoni di ricerche descrittive e correlazionali su grande campione che hanno affrontato, direttamente o indirettamente, i temi delle diseguaglianze nel nostro sistema di istruzione. Per necessità di sintesi, essa non entra nel dettaglio e, per tale ragione, risulta certamente non esaustiva della molteplicità e ricchezza dei lavori degli studiosi italiani di questo settore. L'autrice si scusa per le mancanze che verranno rilevate.

Coggi **Ricchiardi, Torre** **Trinchero (Robasto et al.)**	Alla scuola di Calonghi, Coggi e la sua scuola partono da analisi e studi internazionali per dare un contributo di rilievo al problema della valutazione delle competenze, per definire strumenti standardizzati capaci di mettere in connessione il sapere culturale valutato a scuola e le richieste del mondo esterno, con lo scopo di promuovere il successo scolastico. Trinchero approfondisce analisi regionali a partire da analisi su risultati Ocse-Pisa, sulla Formazione Professionale, sugli adolescenti, sugli insegnanti. Analisi *evidence based* sull'efficacia della didattica. Analisi di sperimentazioni nella scuola.
Notti, Marzano, Tammaro	Progetti e analisi su grande campione su lettura, attenzione e apprendimento scolastico; azioni di orientamento nella scuola secondaria di II grado; test di profitto e istituti secondaria di II grado. Costruzione di strumenti per la valutazione delle competenze, per prevenire l'abbandono scolastico; orientamento nella scuola secondaria. Analisi dati in ingresso all'università: lavoro, insegnamento, precariato.
Corchia, Capperucci	Analisi secondarie sui dati europei relativi ad abbandono scolastico: cause, strategie d'intervento e risultati conseguiti dalle politiche europee e nazionali nella lotta all'ELET (*Early Leaving in Education and Training*). Analisi sui giovani e le loro percezioni di futuro e la loro capacità di essere presenti attivamente nell'evoluzione della società
Grange **Nuzzaci**	Approfondimenti regionali su dati Ocse-Pisa; interventi di promozione del successo formativo nei contesti formali e contrasto e prevenzione della dispersione scolastica. Valutazione della qualità dei sistemi educativi e costruzione di strumenti atti a rilevarla. Analisi su studenti e loro strategie di studio.
Viganò	Indagini sui temi del disagio nascosto in classe e ricadute sulla formazione degli insegnanti.
(Zanniello) **Cappuccio**	Indagini valutative delle competenze metacognitive nella scuola media.
Gruppo bolognese	A partire dai lavori di Gattullo, Grandi, Genovese, Lodini, Giovannini: analisi sui sistemi della formazione professionale e il successo formativo; indagini su *soft skills* nei processi di apprendimento degli studenti e confronti internazionali; monitoraggi di percorsi di orientamento, nelle scuole e nell'università; indagini su grande campione su insegnanti, in formazione iniziale e in servizio, nell'ottica di analizzare i fattori che promuovono democrazia nei processi di insegnamento-apprendimento.

Tab. 1: Sintesi delle principali linee di ricerca descrittiva e correlazionale su grande campione che hanno affrontato i temi delle diseguaglianze nel sistema educativo in Italia (*gruppi e scuole di Pedagogia Sperimentale contemporanee*)

3.2 *Continuare nell'impegno scientifico*

Resta dunque a oggi, ancora, la necessità di un impegno scientifico della comunità pedagogica – nella sua collettività e con la sua capacità di mettere in sinergia le diversità – per affrontare la problematica delle diseguaglianze nel sistema educativo del nostro Paese, mettendo a disposizione del dibattito le diverse tradizioni e i metodi di indagine, contemperando letture teoriche, storiche, empiriche, …

Se nello specifico si volesse rimarcare poi l'impegno precipuo della comunità dei pedagogisti che appartengono a scuole italiane di Pedagogia Sperimentale, andrebbe certamente sottolineata l'esigenza di interrogarsi sulla problematica attraverso approcci di ricerca di tipo quantitativo, capaci di restituire al dibattito nazionale sulla Scuola e il Lavoro quadri di lettura ampi sul funzionamento del nostro sistema di istruzione, validamente declinati in senso pedagogico, anche a partire da analisi critiche di fattori e correlazioni che sappiano discostarsi da letture *mainstream*, spesso incapaci di cogliere a fondo gli elementi di iniquità e ingiustizia sociale che caratterizzano il sistema.

Ma non solo più ampie, particolareggiate e approfondite descrizioni e analisi correlazionali sul fenomeno della non equità del sistema sono necessarie; anche la possibilità di individuare ipotesi causali risulta oggi irrinunciabile. È parte del DNA degli studi pedagogici interrogarsi su quali siano i fattori che possono contribuire a sanare le situazioni educative di difficoltà e, in questo senso, diviene dunque ancor più necessario procedere con disegni di tipo sperimentale o quasi-sperimentale, allo scopo di controllare la validità di ipotesi causali, di fornire evidenze (seppur sempre parziali, data la complessità dell'ambito nel quale ci muoviamo) sul *quanto* e sul *come* contesti educativi e strategie didattiche improntate all'ideale dell'individualizzazione siano davvero capaci di ri-orientare il sistema verso la democrazia del sapere e dell'istruzione.

Riferimenti bibliografici

Agrusti G., Damiani V., Agrusti F. (2018). *Interdisciplinarità e individualizzazione dell'apprendimento. I risultati del progetto LIBE*. Milano: FrancoAngeli.

Andrisano Ruggieri R., Percoraro N., Gorrese A., Notti A.M., Piro F., Pennisi M. (2013). Impiegabilità *vs* occupabilità. Tracciati di ridefinizione dell'offerta formativa universitaria in ragione del mercato del lavoro: il caso degli iscritti al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione. *Psicologia Scolastica*, *11*(2), 47-72.

Baldacci M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno*. Torino: UTET.

Baldacci M. (2005). *Personalizzazione o Individualizzazione?* Trento: Erickson.

Baptiste F., Trinchero R. (2011). Il processo di formazione: strategie di sperimentazione in Italia e in Europa. In A. Saracco (Ed.), *Aspetti socio-pedagogici della Formazione Professionale in Piemonte* (pp. 111-148). Torino: Regione Piemonte - Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino.

Batini F., Trinchero R. (2015). Il rapporto Skills Outlook 2013 e la situazione italiana. In *OCSE: Skills Outlook 2013. Primi risultati della ricerca sulle competenze degli adulti* (pp. 27-39). Torino: Loescher.

Batini F., Bartolucci M. (Eds.). (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.

Batini F., Benvenuto G. (2016). Le parole «disperse». La voce degli studenti drop-out e la ricerca etnografica in pedagogia. In P. Sposetti, G. Szpunar (Eds.), *Narrazione e educazione* (pp. 67-78). Roma: Nuova Cultura.

Benvenuto G., Bettoni C, Boldi E. (Eds.). (1993). *Il progetto Re.Di.S, recupero della dispersione scolastica*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.

Benvenuto G., Musmeci R., Lopriore L., Natoli V. (Eds.). (1998). *Promozione del successo formativo. Progetti di continuità, orientamento e recupero*. Provveditorato agli studi di Rieti - Dipartimento di Ricerche storico-filosofiche e pedagogiche (Università "La Sapienza" di Roma). Rieti: Grafica Sabina - Tipolitografia.

Benvenuto G. (2004). La valutazione collegiale di elaborati scritti di italiano. In V. Natoli (Ed.), *Valutare collegialmente. Atti del Corso di Aggiornamento "La Promozione del successo formativo – IV fase, analisi didattica, strumenti di verifica disciplinare, strategie di recupero"*. Rieti: Grafica Sabina - Tipolitografia.

Benvenuto G. (Ed.). (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.

Benvenuto G. (2016). 1990-2015: Una lunga storia di analisi e progetti di intervento a contrasto della Dispersione Scolastica. Dove abbiamo sbagliato? In F. Batini, M. Bartolucci (Eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 123-133). Milano: FrancoAngeli.

Benvenuto G., Lucisano P. (2016). Il progetto «Saper Scrivere» nella provincia di Bergamo: un esempio di interazione tra ricerca educativa e formazione docenti nei piani provinciali. In L. Guasti (Ed.), *Costruire un nuovo curricolo. Saggi in onore di Ennio Draghicchio* (pp. 57-68). IPRASE - Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa.

Benvenuto G., Montebello M. (2020). *Monitorare i percorsi di studio universitari per riqualificare la didattica*. Roma: Nuova Cultura.

Biasi V., De Vincenzo C., Patrizi N. (2018). Cognitive strategies, motivation to learning, levels of wellbeing and risk of drop-out: An empirical longitudinal study for qualifying ongoing university guidance services. *Journal of Educational and Social Research*, *8*(2), 79-91.

Biasi V., De Vincenzo C., Fagioli S., Mosca M., Patrizi N. (2019). Evaluation of predictive factors in the drop-out phenomenon: Interaction of latent personal factors and social-environmental context. *Journal of Educational and Social Research*, *9*(4), 92-103.

Bonazza V. (2022). *Individualizzazione e scuola. Il modello di apprendimento, la strategia didattica, la ricerca empirica*. Milano: FrancoAngeli.

Borrione P., Abburrà L., Trinchero R. (2011). *Ocse-Pisa 2009. I risultati del Piemonte a confronto con le altre regioni italiane e straniere*. Torino: Ires Piemonte.

Boutorline Y.H., Tesi G. (1961). Selezione dopo la quinta elementare nelle scuole italiane. *Scuola e Città*, maggio 1961.

Calonghi L. (1989). Definizione di Pedagogia sperimentale. In M. Laeng (Ed.), *Enciclopedia Pedagogica.* Brescia: La Scuola.

Capperucci D. (2016). L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: cause, interventi e risultati. *LLL*, 12, 33-58.

Cavicchiolo E., Manganelli S., Bianchi D., Biasi V., Lucidi F., Girelli L., Cozzolino M., Alivernini F. (2023). Social inclusion of immigrant children at school: the impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(2), 146-166.

Coggi C. (2001). Tra scuola secondaria e Università. In R. Grimaldi (Ed.), *Valutare l'Università* (pp. 173- 211). Torino: UTET.

Coggi C. (Ed.). (2005). *Domande di qualità. Le istanze degli studenti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Coggi C. (2009). *Il potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini in difficoltà. Il Progetto Fenix*. Milano: FrancoAngeli.

Coggi C. (Ed.). (2015). *Favorire il successo a scuola: il Programma Fenix dall'infanzia alla secondaria*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.

Coggi C., Ricchiardi P., Torre E.M. (2017). *Prévenir et surmonter les difficultés d'apprentissage dans les premiers cycles scolaires*. Paris: L'Harmattan.

Colicchio M., Mancini V., Nesi V., Paramatti R. (2022) Un'analisi con sette indicatori socioeconomici per laureate e laureati triennali. *Scuola Democratica*, 3, 417-441.

Corchia F. (2004). La percezione del futuro nei giovani del 2000. In F. Corchia, *Itinerari di ricerca di pedagogia sperimentale* (pp. 27-84) Pisa: ETS.

Corda Costa M., Visalberghi A. (Eds.). (1995). *Misurare e valutare le competenze linguistiche. Guida scientifico-pratica per gli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia.

Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.

Ferrari L., Ciani A., Vannini I. (2020). *Progettare e valutare per la qualità e l'equità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.

Galliani L. (Ed.). (1989). *Multimedialità - Produzione, sperimentazione e valutazione di pacchetti multimediali per la formazione manageriale, professionale e scolastica*. Quaderni della Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per l'Informazione e l'Editoria, Roma.

Galliani L. (2001). Un curricolo universitario di qualità per un insegnante di qualità. In L. Galliani, E. Felisatti (Eds.). *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova* (pp. 17-50). Lecce: Pensa MultiMedia.

Galliani L., Zaggia C., Maniero S. (Eds.). (2009). *Valutare l'orientamento. Progetto di monitoraggio e valutazione degli interventi di orientamento della Regione del Veneto*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Galliani L. (2013). Valutare per migliorare il sistema educativo. Il caso INVALSI tra cultura della valutazione e responsabilità politica. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, 9-15.

Gattullo M. (1991). *Questioni attuali di politica scolastica*. Bologna: CLUEB.

Grange T. (2012). Clima, relazione, partecipazione in Pisa 2009: uno sguardo pedagogico sul contesto valdostano. In T. Grange, M.G. Onorati, L. Revelli, P. Floris (Eds.), *Le competenze dei quindicenni in PISA 2009. Il caso della Valle d'Aosta* (pp. 75-112). Roma: Armando.

Grange T., Onorati M.G., Revelli L., Floris P. (Eds.). (2012). *Le competenze dei quindicenni in PISA 2009. Il caso della Valle d'Aosta*. Roma: Armando.

Lucisano P. (1984). L'indagine IEA sulla produzione scritta. *Ricerca Educativa*, 5, 41-61.

Lucisano P. (1990). *Indagine sulle capacità di produzione scritta per le classi terminali della scuola elementare e media*. In Quaderni del Provveditorato agli studi di Bergamo "La produttività della scuola nella provincia di Bergamo", n. 2. Bergamo: Grafital.

Lucisano P., Magni C., De Luca A.M., Renda E., Zanazzi S. (2017). Percorsi di inserimento dei laureati nel mercato del lavoro attraverso l'uso delle «Comunicazioni obbligatorie» (CO) del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali. In G. Domenici, M.L. Giovannini, I. Loiodice, P. Lucisano, A. Portera (Eds.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie orientative e transizione università-lavoro* (pp. 7-75). Roma: Armando.

Lucisano P., Renda E., Zanazzi S. (2017). Stabilità lavorativa e alte qualifiche professionali. Uno sguardo sul fenomeno dell'*overeducation* a partire da fonti amministrative integrate. *Scuola Democratica*, 1, 73-98.

Marzano A. (2013) L'instabilità lavorativa e la pratica professionale del docente precario. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 7, 187-218.

Murdaca A.M., Nuzzaci A. (2014). Abitudini e atteggiamenti degli studenti 'con basso rendimento': una ricerca osservativa sulle abilità di studio. *Formazione & Insegnamento*, *12*(3), 135-152.

Notti A.M., Marzano A., Tammaro R. (2012). Le prove d'ingresso all'università. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8, 59-73.

Poce A. (Ed.). (2015). *Individualizzazione del messaggio di apprendimento in ambiente adattivo. Atti del Convegno am-learning*. Milano: FrancoAngeli.

Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: L.E.F.

Tammaro R., Di Iorio P. (2012). *Dalle prove di ingresso alla laurea. Risultati di una ricerca sul corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria*. san Cesario di Lecce: Pensa.

Tammaro R. (2017). Orienteering: motivation, multidisciplinary and skills. A project in a secondary school in the province of Salerno. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 5, 34-40.

Tino C., Grion V. (2019). *Valutare le competenze trasversali in Alternanza Scuola-Lavoro. Modelli e strumenti*. Roma: Anicia.

Trinchero R. (2005). Eravamo accampati a Palazzo Nuovo … Storie di vita universitaria. In C. Coggi (Ed.), *Domande di qualità. Le istanze degli studenti universitari* (pp. 157-210). Lecce: Pensa MultiMedia.

Trinchero R. (2011). Correre, saltare, pensare: i profili dei ragazzi che fanno sport. In R. Grimaldi (Ed.), *Valori e modelli nello sport. Una ricerca con Stefania Belmondo nelle scuole dei Piemonte*. Vol. 1 (pp. 135-164). Milano: FrancoAngeli.

Trinchero R., Tordini M.L. (2011). *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*. Milano: FrancoAngeli.

Trinchero R. (2015). Contrastare l'insuccesso scolastico con il potenziamento cognitivo e motivazionale. In M. Tomarchio, S Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante Diritti, culture, territori* (pp. 991-992). Pisa: ETS.

Vannini I. (2009). *La Qualità nella didattica*. Trento: Erickson.

Vannini I. (2023). La scuola di tutti e di tutte. Equita e qualita del sistema e professionalita dell'insegnante: un'analisi incompleta. *LLL*, *19*(42), 25-34.

Vertecchi B. (1984). È possibile una selezione positiva nella scuola? In A. Visalberghi (Ed.), *Quale società?* Firenze: La Nuova Italia.

Vertecchi B. (1989). *Scolarizzazione e selezione*. Firenze: Giunti.

Vertecchi B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.

Vertecchi B. (2012). La dispersione inapparente. *EDUCAZIONE Giornale di pedagogia critica*, I, 2, 109-120.

Vertecchi B. (2016). *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea* (Coordinamento di G. Agrusti e C. Angelini). Milano: FrancoAngeli.

Vertecchi B. (2023). Nuove forme dello svantaggio. Emarginati e omologati. *Tuttoscuola*, 630, marzo 2023.

Vertecchi B., La Torre M., Nardi E. (1994). *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*. Firenze: La Nuova Italia.

Viganò R.M. (2005). *Scuola e disagio: oltre l'emergenza. Indagine nella scuola lombarda*. Milano: Vita e Pensiero.

Viganò R.M., Brex G., Goisis C. (Eds.). (2011). *Per il gusto di apprendere. La didattica come risorsa contro il disagio*. Milano: FrancoAngeli.

Visalberghi A. (1964). *Educazione e condizionamento sociale. Quinta ricerca sulla scuola e la società italiana in trasformazione*. Bari: Laterza.

Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
Visalberghi A. (Ed.). (1984). *Quale società?* Firenze: La Nuova Italia.
Visalberghi A. (2002). Prefazione. In P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione* (pp. 11-12). Roma: Carocci.
Zanniello G. (Ed.). (2003). *Didattica orientativa*. Napoli: Tecnodid.

Il lavoro nella pedagogia e nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra

Giuseppe Zago
Professore Ordinario - Università degli Studi di Padova
giuseppe.zago@unipd.it

Nell'arco di tempo compreso fra la fine della Guerra e la fine del secolo, l'Italia è cambiata rapidamente e anche la Pedagogia è cambiata. Pur con qualche rischio di schematizzazione, l'intervento sarà articolato in tre momenti che corrispondono a tre fasi della vita economica, sociale, politica e culturale del Paese, ma anche a tre visioni del lavoro e a tre letture pedagogiche del rapporto fra sistema economico-produttivo e sistema educativo-scolastico.

1. Dalla Ricostruzione alla fine degli anni Sessanta

Il rapido decollo industriale del Paese, che raggiunse il suo apice negli anni del cosiddetto boom economico (1958-63), fu accompagnato da un generale clima di ottimismo: il progresso era ritenuto un fenomeno ormai irreversibile e la stabilità monetaria, raggiunta in quel periodo, sembrava confermarlo. Anche alla Scuola si guardava con ottimismo poiché cresceva la fiducia nella sua funzione formativa e quindi nella sua capacità di promuovere il pieno sviluppo della personalità individuale e, al tempo stesso, l'eguaglianza delle opportunità sociali. Si era consolidata inoltre una visione positiva del lavoro, basata su una ideologia di tipo meritocratico e professionalistico.

Verso la metà degli anni Cinquanta, si diffuse la "Teoria del capitale umano", elaborata dalla Scuola economica dell'Università di Chicago e sostenuta nel nostro Paese da importanti Centri studio. Secondo questa teoria, l'istruzione non è una spesa improduttiva, ma un investimento in capitale umano, necessario per favorire e accelerare lo sviluppo. L'educazione va considerata pertanto come una variabile fondamentale della crescita. Si trattava di idee non del tutto nuove, ma che gli economisti di Chicago dichiaravano di poter convalidare ora con prove scientifiche.

Il processo di industrializzazione andava dunque sostenuto attraverso una migliore preparazione della forza lavoro (a tutti i livelli) e anche attraverso adeguate motivazioni al cosiddetto *achievement.* Si auspicava, in buona sostanza, un orientamento scolastico dei giovani capace di privilegiare i valori della realizzazione personale, dell'impegno e della dedizione al lavoro. Lo sviluppo economico faceva da

traino allo sviluppo scolastico: sia perché procurava una notevole quantità di risorse finanziarie (inimmaginabile in passato) da destinare alla Scuola, sia perché faceva emergere nuovi bisogni formativi. Nelle principali Aziende si sviluppavano i settori a più alto contenuto tecnologico e il progresso tecnico-scientifico richiedeva nuove conoscenze e competenze, ossia una manodopera più preparata. Per soddisfare la domanda di tecnici e di operai qualificati occorreva elevare i livelli di scolarizzazione (rendendo effettivo l'assolvimento dell'obbligo fino ai 14 anni) e anche di istruzione (migliorandone e aggiornandone i contenuti).

Sul finire degli anni Cinquanta, nei dibattiti economico-politici ricorreva insistentemente un tema, e cioè la necessità di giungere a una convergenza tra sistema produttivo-industriale e sistema educativo-scolastico, tra mondo del lavoro e formazione professionale. Esigenza meno sentita in passato, ora diventava urgente per creare un aggancio di tipo efficientistico della Scuola al sistema produttivo. Per stabilire un raccordo ottimale, un ruolo sempre più importante fu riconosciuto all'orientamento, inteso come funzione propria di un'attività formativa capace di superare la tradizionale dicotomia tra una scuola depositaria della cultura e del sapere e un mondo del lavoro detentore unico delle competenze e del saper fare. Si auspicava soprattutto una nuova Scuola media di primo grado, non più luogo di selezione ma di orientamento. La nuova Scuola, varata nel 1962-63, si presentava come unica e orientativa: significativamente la legge istitutiva precisava che era destinata a favorire "l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività complessiva", ossia a seguire e facilitare il formarsi e lo svolgersi delle tendenze e delle attitudini vocazionali di ciascuno.

Sempre più insistentemente si cominciò a chiedere che, nell'ordinamento scolastico, a fianco dell'Istruzione classica e dell'Istruzione tecnica, fosse prevista una Istruzione professionale rinnovata. In effetti, anche senza una legge apposita, essa registrò una sorprendente crescita: forzando alcune norme del 1938-1939, il Ministero della Pubblica Istruzione autorizzò l'apertura di Istituti professionali nel caso in cui si ritenessero utili per rispondere alle dinamiche del mercato del lavoro o all'economia di un territorio. In queste scuole, nel giro di pochi anni, furono creati oltre 100 profili professionali, ripartiti in 14 settori, che giunsero in seguito a oltre 200 qualifiche nel tentativo di intercettare la costante evoluzione del mercato del lavoro.

Fra la metà degli anni Cinquanta e quella degli anni Sessanta, i pedagogisti italiani più attenti cercarono di colmare il ritardo accumulato dalla riflessione educativa su questi temi. I Congressi nazionali dell'Associazione Pedagogica Italiana (che riuniva docenti universitari e uomini di scuola) possono essere considerati come un significativo osservatorio per ricostruire l'evoluzione di questa riflessione. Nella ricerca di un raccordo fra economia e educazione, fra produzione e formazione, la Pedagogia italiana era concorde nel sostenere il primato dell'educazione integrale di ogni allievo e di affidare questa al Ministero della Pubblica Istruzione e quindi alla Scuola pubblica.

È stato forse questo il periodo d'oro della Pedagogia del lavoro: sono stati elaborati vari modelli di notevole qualità teorica e spessore storico, di alta riflessività

e di forte incidenza politica e sociale. Alla radice della lettura formativa della società industriale vi erano precise filosofie dell'educazione, i cui maestri erano Dewey, Marx e Gramsci, Maritain ed Hessen. Minore attenzione ha ricevuto l'Istruzione professionale: non solamente per una inveterata minorità nei confronti degli altri ordini scolastici, ma anche per la difficoltà della comunità pedagogica ad analizzarne la fenomenologia e a individuare adeguate strategie per un rilancio della sua funzione formativa. Per almeno un paio di decenni, il dibattito pedagogico, per quanto assai differenziato sul piano dei principi e non di rado addirittura alternativo nelle posizioni, si sarebbe sviluppato su questi binari di alta riflessione culturale e di stretto rapporto con il mondo politico. Così connotata, la Pedagogia italiana ha goduto di un significativo spazio sia nella cosiddetta cultura alta, sia nelle decisioni politiche, dal momento che molti pedagogisti facevano parte degli Uffici Scuola dei vari partiti.

L'aggancio fra sistema scolastico e sistema produttivo, auspicato negli anni del boom, fallì ben presto sia per ragioni economiche sia per ragioni culturali e il confronto venne praticamente a interrompersi. I ricorrenti periodi di stagnazione – che smentivano regolarmente le ottimistiche previsioni degli economisti – e soprattutto il movimento contestativo che, a partire dalla fine degli anni Sessanta, investì la Scuola e la società determinarono l'abbandono definitivo del cosiddetto "modello efficientistico" e provocarono una frattura mai più risanata fra mondo scolastico e mondo del lavoro.

2. Dalla Contestazione alla fine degli anni Settanta

Verso la fine degli anni Sessanta, il rapporto fra sistema economico e sistema scolastico ha ricevuto un'interpretazione opposta a quella precedente. Il nuovo paradigma culturale rifiutava le forme di organizzazione della società capitalistica, respingeva la teoria del capitale umano, accusandola di essere una forma ideologica di copertura degli interessi del capitalismo, e metteva in discussione anche l'ottimismo con cui si guardava allo sviluppo socio-economico e della stessa Scuola.

Gli indirizzi di analisi e gli apparati concettuali, prevalentemente di tipo neomarxista, provenivano dalla Scuola di Francoforte (soprattutto Marcuse), da alcuni filosofi come Althusser e da esponenti della nuova Sociologia radicale. Questi studiosi erano accomunati dalla denuncia della logica occulta della riproduzione che – a detta loro – ispirava l'azione del sistema industriale, della società capitalistico-produttiva e anche del sistema scolastico.

Secondo Marcuse, l'uomo doveva liberarsi dal lavoro capitalistico, per godere di un "lavoro liberato", emancipato cioè da storiche catene come la fatica e la parcellizzazione. Egli auspicava un organico incontro tra lavoro e tempo libero, un innesto di gioco e lavoro, una prospettiva di "società estetica" la quale si elabora anche sul (se non proprio dal) terreno del lavoro. La formazione dell'uomo liberato, soggetto della nuova società estetico-produttiva, presupponeva ovviamente un nuovo e differente modello scolastico.

Sempre in questi anni, l'immagine della Scuola fu fortemente attaccata poiché era descritta come agenzia che riproduce e legittima l'ordine esistente capitalistico, cioè la disuguaglianza sociale e l'interesse dei gruppi dominanti. In un famoso saggio del 1970, il filosofo francese Althusser denunciava la subalternità dei sistemi scolastici alle logiche economico-produttive. La Scuola era definita come un "apparato ideologico di Stato", organizzazione istituzionale a servizio del potere capitalistico.

Significativamente, fra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta, le politiche scolastiche cessarono di richiamarsi alla logica dell'efficienza e presero ad accentuare le finalità sociali. L'Istruzione fu presentata non più (o non solo) come un investimento produttivo ai fini dello sviluppo economico, ma soprattutto con finalità di maggiore giustizia sociale e di riduzione delle disuguaglianze. La maggior parte delle innovazioni introdotte in questo periodo nell'organizzazione scolastica – dalla liberalizzazione degli accessi all'Università, al prolungamento da tre a cinque anni degli studi professionali (con possibilità quindi anche per gli allievi di questi Corsi di laurearsi) – rispondevano in sostanza a questo orientamento.

Grande influenza esercitò il Convegno tenutosi a Frascati nel maggio 1970, presso il CEDE-Centro europeo dell'educazione e promosso dal Governo italiano in collaborazione con l'OCSE. L'idea forza che emerse stava nell'abbandono del carattere professionale degli studi secondari. La proposta era di quinquennalizzare tutta la Secondaria e di eliminare i Corsi triennali o biennali dell'Istruzione professionale; di deprofessionalizzare anche gli indirizzi tecnici e di delegare la preparazione professionale a periodi di formazione post-secondari affidati alle Regioni o ad altre agenzie. Il dibattito sulla riforma della Scuola media superiore si orientò così verso un tipo di scuola onnicomprensiva, con una distinzione netta tra strutture della formazione generale e strutture direttamente professionalizzanti. In Italia, la tanto discussa e attesa Riforma della Secondaria e dell'intero sistema scolastico però non arrivò mai in porto.

In effetti, gli orientamenti politici e pedagogici che si confrontarono fino ai primi anni Ottanta si dividevano fra soluzioni diverse e contrapposte. Dopo la Contestazione, le diverse anime della Pedagogia italiana furono profondamente scosse dalle questioni poste dalla cultura anti-funzionalista e anti-capitalistica. Nelle elaborazioni di molti pedagogisti si nota una certa distanza rispetto alle tematiche legate allo sviluppo economico del decennio precedente. Era evidente che il lavoro aveva perso la centralità pedagogica di un tempo. Per avere un quadro dei principali orientamenti, si potrebbe ancora una volta a ricordare un Congresso dell'Associazione pedagogica. Il X Congresso nazionale, che si tenne nell'aprile del 1970, aveva come tema la Scuola secondaria superiore.

La Mozione conclusiva, precisava che c'era stato un "dialogo franco" fra i diversi indirizzi e le diverse posizioni ideologiche e personali. Inoltre, ammetteva che non si era giunti ad una soluzione univoca, date le divergenze – spesso profonde – emerse. Le convergenze erano piuttosto generiche: si auspicava un percorso quinquennale unitario, articolato nei livelli del biennio e del triennio, costruito sulla base di programmi comuni, equivalenti nella loro sostanza per tutti i corsi; di ma-

terie ed attività caratterizzanti e di libere attività individuali e di gruppo. Circa la formazione professionale, affidata alle istituende Regioni, si avvertiva che essa avrebbe dovuto poggiare su una solida preparazione scientifico-tecnologica e che questa doveva essere formata dalla Scuola statale.

La Pedagogia del lavoro italiana non fu quindi insensibile alle richieste educative provenienti dal nuovo clima culturale. Essa divenne più critica, più dialettica e anche disponibile ad aprirsi alla prospettiva dell'utopia. La svalutazione del lavoro, considerato non più come un valore ma come un obbligo e un modello comportamentale imposto dalla società capitalistica, e i richiami – al limite dell'utopia – verso un "lavoro liberato" e verso un uomo non più a una dimensione ma "onnilaterale", esercitarono una certa influenza almeno su una parte dei pedagogisti.

Quale luogo d'incontro fra scuola e mondo del lavoro fu scelto quello del lavoro liberato. Per favorire questo incontro, vari pedagogisti indicarono alcuni orientamenti, quali l'educazione alla creatività e l'educazione alla fruizione, soprattutto. La prima da svilupparsi attraverso la promozione del pensiero divergente e della capacità progettuale. La seconda da realizzarsi attraverso il contatto con l'arte, in tutte le sue forme, come sviluppo di capacità fruitive, ma anche espressive, e come presa di coscienza del valore estetico quale aspetto fondamentale non solo della cultura, ma anche della stessa esistenza

3. Dagli anni Ottanta agli anni Novanta (e oltre…)

Il periodo può considerarsi una ripresa e una continuazione, in chiave dialettica, dei periodi precedenti. Nello scenario della società postindustriale, il lavoro è diventato sempre più informatizzato e sempre più spesso estraneo al sistema di fabbrica; legato alla accumulazione-gestione delle informazioni; connotato da un sensibile tasso di sapere e di attività intellettuale, e con un continuo mutamento delle prassi e delle competenze necessarie, basate sulle qualità personali del soggetto.

In questo contesto, la formazione professionale è risultata sempre più centrale e la riflessione pedagogica ha maturato un riorientamento. In funzione non sostitutiva ma integrativa della Pedagogia del lavoro, si è sviluppata la Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni, che ha posto al centro lo studio dei processi di lavoro nell'economia postindustriale e dei modelli formativi propri degli ambiti organizzativi in cui si esercita un lavoro.

Fino alla fine del Novecento, non si è avuto la tanto attesa e discussa Riforma della Scuola italiana. Bisognerà attendere il nuovo secolo per vedere andare in porto questo rinnovamento.