

Introduzione

Scuola e Lifelong Learning: un tema non nuovo... ovvero un tema sempre nuovo

Elena Marescotti

Abstract – *This paper presents the special issue, justifying the relevance of the nexus school/lifelong learning for educational theory and practice. The articles, as a whole, provide a argued and critical problematization of the theme, leading to a re-definition of school's identity and action and solicit to bring many different learning experiences in a unitarian meaning of education. In this perspective, geared to continuity / discontinuity, school quality appears as a crucial element to ensure that lifelong learning is also, and above all, lifelong education.*

Abstract – *Questo testo presenta il numero monografico, giustificando la rilevanza del nesso scuola/lifelong learning sul piano teorico e sul piano pratico dell'educazione. I vari contributi, nel loro complesso, offrono una problematizzazione critica e argomentata della questione, portando ad una ri-definizione dell'identità e dell'operatività della scuola, e sollecitano a ricondurre le molteplici e differenti esperienze formative ad un orizzonte di senso educativo unitario. In questa prospettiva di continuità/discontinuità, la qualità della scuola si configura come un elemento cruciale affinché il lifelong learning sia, anche e soprattutto, lifelong education.*

Elena Marescotti (Argenta, 1974) è Ricercatrice confermata di *Pedagogia generale e sociale* e docente di *Educazione degli adulti* all'Università degli Studi di Ferrara. I suoi principali ambiti di ricerca (educazione degli adulti, educazione/politica, professionalità docente, identità della scuola, educazione ambientale) sono riconducibili alla fondazione e alla legittimazione di una Scienza dell'educazione. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *...e venne il 1859. Personaggi ed eventi tra educazione e politica* (a cura di, con D. Lombello), Lecce, Pensa Multimedia, 2010; *Appuntamenti con l'educazione. Processi formativi, scuola e politica nella stampa periodica* (a cura di, con N. S. Barbieri), Padova, Cleup, 2011; *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012.

“Education is superficially conceived when viewed as a preparation for life. Education *is* life”¹: con queste esatte parole Eduard Christian Lindeman (1885-1953) – considerato, almeno negli Stati Uniti, il “padre” dell’educazione degli adulti – concludeva quello che io credo sia da ritenersi un classico non solo di questo ambito di riflessione e di pratica formativa, ma dell’educazione *tout court*: quella infantile, quella scolastica, quella lavorativa,

¹ E. C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic, 1926, p. 204.

quella politica, quella informale ad ampio raggio, e via aggettivando. “Momenti” e “situazioni” dell’educazione che, in quel saggio, trovavano proprio nell’educazione degli adulti o, meglio, nella prospettiva dell’educazione permanente, un significativo punto di fuga, dal quale considerare la valenza dell’educazione per la progressiva realizzazione di ogni essere umano, preso tanto nella sua dimensione individuale quanto nella sua dimensione sociale. La scuola, nelle riflessioni di Lindeman, veniva ricorrentemente chiamata in causa, anche laddove l’intendimento era quello di occuparsi, qualitativamente e quantitativamente, di tutto ciò che seguiva ad essa, a riprova del fatto che – nel bene e nel male, concettualmente e di fatto – esiste un legame tra l’esperienza scolastica e le esperienze formative *extra* ed *oltre* scolastiche.

Sono trascorsi ormai novant’anni dalla pubblicazione di *The Meaning of Adult Education*, novant’anni in cui sono avvenute grandi trasformazioni, quando non vere e proprie “rivoluzioni”, sul piano culturale, politico, sociale, scientifico, tecnologico... eppure, la problematicità del rapporto tra scuola e quello che oggi chiamiamo *lifelong learning* rimane, *mutatis mutandis*, al centro dell’identità e della funzionalità dell’universo formativo.

Ecco, allora, che se è vero che il tema attorno al quale si sono raccolti i contributi di questo numero monografico della rivista “Annali on line della Didattica e della Formazione docente” non è un tema nuovo – e il riferimento a Lindeman è solo un esempio tra altri che si potevano richiamare – è altrettanto vero che, proprio per questo motivo, è un tema che richiede e richiederà sempre di essere ri-considerato alla luce delle mutate e continuamente mutevoli situazioni contestuali. Un tema sempre fecondo per portare alla luce che cosa si chiede alla scuola e in quali termini la si concepisce², che cosa si ritiene sia l’educazione e quale ruolo svolga nella nostra vita e, soprattutto, come fare dell’educazione stessa una compagna costante della vita di ogni essere umano, consapevolmente impegnato nel dare un significato a sé, al mondo, alle relazioni e nell’agire per il miglioramento della *propria* e dell’*altrui* qualità della vita, “poiché educazione è anche saper scegliere da che parte stare: se soltanto dalla parte di se stessi o del bene comune che ci include. Per riconoscerci in una cultura ego-solidale, esercitando quei diritti che la democrazia ci offre e che l’individualismo offende e

² Mauro Laeng è stato assai chiaro quando, a proposito della formazione continua, ha scritto che “Col tempo, ci si è accorti che non si trattava di escogitare qualche tardivo provvedimento compensativo o riparatorio, ma di ripensare daccapo tutto il corso della formazione. L’educazione degli adulti non è separabile da quella dei giovani e degli adolescenti, e quindi dalla cosiddetta ‘scuola dell’obbligo’” (M. Laeng, *Formazione continua, globalizzazione e sviluppo sostenibile*, in C. Xodo (a cura di), *La formazione continua. Teorie e modelli*, Lecce, Pensa Multimedia, 2004, pp. 23-24).

vorrebbe cancellare”³. Nel perseguire, insomma, quelle utopie che prendono il nome di benessere, di giustizia, di libertà, di felicità... ideali regolativi, dunque, cui ispirare il dispiegarsi dell’esistenza. Inscrivendo occasioni e processi di apprendimento in un orizzonte di senso educativo, tale per cui il *lifelong learning* non sia disgiunto, se non addirittura contrapposto, all’istanza della *lifelong education*⁴.

Non si tratta, qui, di stabilire e avvalorare, deterministicamente, l’equazione secondo cui chi ha potuto, voluto e saputo avvalersi dell’esperienza scolastica (di una *buona* esperienza scolastica) avrà la strada spianata, essendosi appropriato di quei saperi e meta-saperi tali da garantirgli la padronanza dello strumento principe dell’*apprendere-ad-apprendere* e, viceversa, chi, a vario titolo e misura, è stato un “disperso” della scuola si ritroverà tagliato fuori, senza *chances*, in un perenne ritardo e in una altrettanto perenne rincorsa che non riuscirà mai a sanare le lacune pregresse, nel mentre che, a causa di queste, altre, inevitabilmente, si generano. Né si tratta di avallare, (con una buona dose di demagogia, disonestà intellettuale e irresponsabilità, io credo), semplicisticamente, l’idea secondo cui se l’esperienza scolastica non c’è stata o è stata inconsistente, “non fa niente”, “non è un problema”, “si fa ancora in tempo”, e via rassicurando, dato che, soprattutto nella nostra contemporaneità, numerosissimi e di facile accesso sono i surrogati, le compensazioni, addirittura i sostituti della scuola che la surclasserebbero in termini di efficacia ed efficienza. Se si pone la questione in questi termini, infatti, essa diviene inaffrontabile ed insolubile, dato che chiamerebbe in causa infinite storie di vita che, impossibili da incasellare e generalizzare nelle loro diversità, ora supporterebbero ora smentirebbero queste e altre possibili analoghe equazioni. Eppure, i tentativi di impostare così il nesso scuola/*lifelong learning* o, più in generale e prosaicamente, scuola/qualità della vita,

³ D. Demetrio, *Adulti e rappresentazione di sé. Culture dell’io a confronto*, “Pedagogia Oggi”, 1/2, 2011, p. 25

⁴ La questione è tutt’altro che nominalistica: “In tempi recenti per indicare i due concetti della continuità dell’educazione nel tempo e nello spazio sono state coniate due efficaci espressioni inglesi: l’educazione si è declinata secondo i due attributi *lifelong*, a segnalare che dura per tutta la vita e *worldwide*, a sottolineare che essa si manifesta ovunque. Purtroppo, però, questi due attributi ormai si accompagnano più al sostantivo *learning* che al sostantivo *education*, per il quale pure furono, in un primo momento, coniate. Questo spostamento d’accento da un processo – come quello educativo – privo di fine e di fini e volto alla trasformazione e al miglioramento continuo di individui e di gruppi, sull’attività del semplice apprendimento, preposto alla diffusione di specifiche conoscenze e all’acquisizione di competenze congrue per lo più al mercato del lavoro ed alle esigenze di particolari settori della società civile, segna la perdita di interesse per l’istanza verso una società educante, che, non a caso, si è ormai trasformata in società della conoscenza” (L. Bellatalla, voce *Società educante*, in G. Genovesi (a cura di), *Dizionario di Scienza dell’educazione e di Politica scolastica. Lessico di base*, Milano, Franco Angeli, 2009, pp. 127-128).

intendo quest'ultima come l'esito dell'esercizio di conoscenze, capacità e abilità in continuo apprendimento, non mancano e non sono mancati: nella cronaca, ad esempio, si va dall'altalenante stupore si presenta il "lato oscuro" di studenti modello, enfatizzando proprio il loro essere "bravi a scuola" in "ottime scuole", al malcelato compiacimento con cui, a dispetto di una carriera costellata da brutti voti, assenze, bocciature e studi non terminati, alcuni pochi talentuosi (antichi e moderni) hanno trovato nella "scuola della vita" la vera occasione di imparare e di avere successo; in letteratura, poi, non mancano scritti autobiografici di personaggi "vincenti" che, puntualmente, rievocano i loro fallimenti scolastici o il loro precoce abbandono della scuola, come a dire che non solo la scuola non è determinante, ma addirittura può configurarsi come un ostacolo. "Prove", dunque, del fatto che, in realtà, la scuola in sé e per sé non influenzerebbe in maniera decisiva le occasioni future di apprendimento e di affermazione individuale.

Sembrerà che io stia andando, forse, fuori dal seminato... in realtà mi preme rendere conto, sia pure solo tratteggiandolo grazie a qualche *flash*, di un "clima" di diffusa e crescente sfiducia nei confronti della scuola, contraddittoriamente percepita nell'immaginario collettivo sia come un bene da difendere e valorizzare sia come una zavorra, un qualcosa di inutile e di avulso dalla vera scuola che è quella della vita. Molto, è vero, dipende dalla qualità delle scuole e delle esperienze scolastiche... ma non è certo peregrino affermare che dai casi circostanziati e fattuali al mettere in discussione la Scuola come istituzione il passo possa essere assai breve.

Queste considerazioni, poi, portano inevitabilmente a soffermarsi con maggiore attenzione sull'esistenza di innumerevoli e variegati occasioni, formali ed informali, di educazione e formazione che si collocano al di fuori della scuola, alle quali gli individui possono attingere per costruire e supportare il proprio progetto, inverando quel principio di *auto-educazione* che, non va dimenticato, costituisce l'ambiziosa finalità di una scuola che si dichiara votata alla promozione dell'autonomia, della consapevolezza e dell'intenzionalità, tanto del pensiero quanto dell'azione di ciascuno⁵. E, al riguardo, la stessa letteratura pedagogica, da quella più datata a quella più recente, ha presentato e presenta posizioni che oscillano dal ritenere la Scuola il centro del sistema formativo (posta, quindi, in una posizione di preminen-

⁵ "L'educazione, insomma, è ciò che ci mette nella condizione di raccontare a noi stessi e agli altri che siamo, come esperienza discorsiva e introspettiva. Essa, nella peculiarità del mondo adulto, si trasforma quindi giocoforza in tensione auto-educativa; in una sorta di auto-impreditorialità (psichica, relazionale, civile, ideale) non necessariamente di carattere utilitaristico; purché in vista si sia determinati a tracciare mete più elevate, rispetto alla propria volontà di umanizzarsi e di rendere meno disumani coloro che ci circondano" (D. Demetrio, *Introduzione*, in M. Castiglioni (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011, p. 33).

za), uno degli snodi del sistema formativo (al pari di altri), oppure un'entità il cui impatto formativo deve essere ridimensionato rispetto ad altre (si pensi alle proposte descolarizzatrici, più o meno esplicite e strutturate, di ieri e di oggi).

Ora, che la scuola non sia l'unico luogo in cui il processo educativo si innesca e si svolge è fuori discussione; tuttavia, credo che prima di sminuire, emarginare o “liquidare” la scuola ci si debba chiedere, a monte, se vogliamo che una comunità rinunci ad affidare ad una situazione *ad hoc*, in sinergia ma per molti aspetti anche propedeutica ad altre, la coltivazione di quell'ideale educativo che, comunque, si ritiene debba essere perseguito *lifelong* e *lifewide*. E se la risposta è affermativa, credo che l'impegno debba rivolgersi, *in primis*, alla qualità della scuola, affinché possa svolgere al meglio il suo mandato: questo significa, in estrema sintesi, curarne in tutti i suoi aspetti il funzionamento⁶. Non posso, quindi, che sposare in pieno le parole di Attilio Oliva, Presidente dell'“Associazione TREELLLE – per una società dell'apprendimento continuo”, allorché affermava: “Per promuovere il LLL (LifeLong Learning) è fondamentale da un lato dare spazio e alimentare nei giovani la naturale curiosità (le risposte ai vari “perché?”), dall'altro far cogliere il concreto interesse personale che c'è ad apprendere di più e meglio per condurre una vita migliore. *In proposito è fondamentale il ruolo dell'istituzione scolastica, che dovrebbe operare in questa prospettiva fin dalla scuola dell'infanzia.* Come sottolineava Montaigne, il giovane non è una bottiglia da riempire, ma una fiamma da accendere. *Le proposte di LLL non vanno quindi pensate solo in riferimento all'età adulta ma devono investire lo sviluppo del potenziale individuale fin dall'infanzia. Condizione di base per il lifelong learning è non lasciare la scuola prima di aver “imparato ad imparare”, avendo interiorizzato che continuare a imparare significa*

⁶ Tra gli “ostacoli” allo sviluppo del *lifelong learning*, Franco Frabboni ha spesso menzionato, a monte, quella scuola che trasmette sapere mnemonici che invecchiano rapidamente: “Le conoscenze stappa-e-bevi che pone sul banco – cucinate nel forno della lezione del docente e dei power-point del computer – soffrono di un allarmante sfarinamento: tanto che l'istruzione (i saperi erogati) scivola lungo la deriva di una scarsa conservazione temporale, di una breve durata. In altre parole eroga conoscenze enciclopediche inidonee a cucinare quei cibi cognitivi superiori (di analisi e di sintesi, di induzione e di deduzione, endogeni ed esogeni) determinanti per alimentare la macchina della mente di nuclei metacognitivi: capaci di nutrire le strutture logiche, operative e generative della conoscenza. Siamo al cospetto di saperi coccodé (tendenzialmente pasticche-quiz vuote di pensiero e di criticità) inutilizzabili sia per capire il mondo extrascolastico, sia per la manutenzione della mente degli adulti e degli anziani” (F. Frabboni, *Verso una maxibussola della formazione*, in L. Dozza, G. Chianese (a cura di), *Una società a misura di apprendimento. Educazione Permanente tra teoria e pratiche*, Milano, Franco Angeli, 2012, p. 16).

“imparare a vivere” pienamente, con più libertà e autonomia, ma anche con più consapevolezza e responsabilità”⁷.

Infine, spostandoci su un altro, ma non meno importante, piano del discorso, credo ci si debba interrogare anche sul ruolo degli studi sulla formazione: vogliamo siano di natura prettamente descrittiva di quanto accade, o anche di natura progettuale-propositiva? Nel primo caso, ci si limiterà a prendere atto di quanto accade nel complesso mondo della formazione, analizzandone gli attori, i metodi, i contenuti e gli esiti; nel secondo, ci si adopererà anche per attuare situazioni “ottimali” di educazione, alle quali affidare la sperimentazione delle teorie e delle politiche, senza lasciare nulla al caso⁸... a partire, proprio, dalla scuola e dai professionisti che vi operano: i suoi insegnanti.

È evidente che è con questi intendimenti che ho organizzato il presente numero monografico, chiedendo ad esperti del settore, italiani e stranieri, di contribuire attraverso riflessioni che rispecchino i loro interessi di ricerca e la loro sensibilità per i temi formativi. Con un risultato che mi ha lasciato pienamente soddisfatta perché utile a meglio comprendere e, di conseguenza, a meglio gestire la problematicità della scuola, dell’extra-scuola e dell’oltre-scuola. Il grado di “lucidità” con cui sono trattate alcune delle varie facce del rapporto scuola/*lifelong learning* è, infatti, altissimo: il *credere nella scuola* non è mai un atto di fede “a priori”, ma una posizione sempre ponderata ed argomentata, consapevole, critica, ed è proprio nelle pieghe delle riflessioni proposte che troviamo utili sollecitazioni per progettare interventi migliorativi; così come il *mettere in discussione la scuola* non è mai un attacco superficiale e sbrigativo, bensì il frutto di un’analisi realistica ed acuta che ci porta a non mitizzarne il ruolo e a non lasciare inascoltate le dinamiche esterne alla scuola, con cui non si può non fare in conti e che sollecitano a considerare davvero, e non solo virtualmente, la complessità della formazione permanente, i suoi canali, le sue implicazioni.

⁷ A. Oliva, *Introduzione e guida alla lettura*, in Associazione TREELLLE (a cura di), *Il lifelong learning e l’educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti, proposte*, Genova, Associazione TREELLLE, Quaderno n. 9, dicembre 2010, p. 14, corsivo mio.

⁸ In una prospettiva che voglia dirsi, quindi, autenticamente pedagogica e, quindi, implicitamente animata da una tensione etico-sociale, “la *Lifelong education* non può essere ridotta a fabbrica di consenso, né a servire il profitto, deve piuttosto, contribuire a generare nuovi cittadini arricchiti dai saperi scientifici e affettivi che danno accesso alla comprensione del nuovo che emerge dalla contemporaneità, in tutte le sue dimensioni molteplici... Mai il Pianeta ha avuto bisogno come oggi di intenzionalità, progetti e programmi di uomini e donne riflessivi e pensosi impegnati a costruire con consapevolezza e solidarietà il loro divenire” (N. Lupoli, *La Lifelong education tra Persone e Mercato*, in N. Lupoli (a cura di), *Liberi, riflessivi, pensosi. Nuovi orizzonti della Lifelong education*, Milano, Franco Angeli, 2012, p. 39, passim).

Concentrarsi sulla dimensione del *lifelong learning*, dunque, porta a “retroilluminare” la realtà e l’idealità scolastica, cui non si perviene in modo autoreferenziale bensì, pur nel rispetto della sua autonomia, in relazione ad un’idea di educazione pervasiva, nel tempo e nello spazio⁹.

Sulla base di questo costrutto, di impostazione e procedurale, si spiega, dunque, il sottotitolo di questo numero monografico, *Interazioni multiple nella continuità/discontinuità educativa*: l’educazione è qui vista nel suo darsi come *continuum esperienziale*, in cui, come in una sorta di labirinto tridimensionale, non mancano certo cambiamenti e intrecci di percorsi e di contesti, anzi; ma non manca neppure lo sforzo volto a costruire e ricostruire, in filigrana, un itinerario di senso, in grado di orchestrare tali percorsi nell’unitarietà, plurisfaccettata, di un viaggio che si vuole connotare come educativo. Di più: sono queste inevitabili discontinuità che richiedono di essere ricondotte ad un orientamento unitario, affinché, riflessivamente, le esperienze formative siano riconosciute e vissute come tali e nella loro valenza più squisitamente educativa¹⁰.

Ma si spiega, anche, la scelta di ospitare questo tema in una rivista dedicata alla didattica e alla professionalità docente: se sono l’identità e la qualità della scuola¹¹ a costituire il *focus* del suo raccordo con l’educazione tutta,

⁹ Proprio in vista di questa pervasività e di un nuovo modello di apprendimento “è necessario chiarire il ruolo che spetta oggi alla scuola pubblica, da più parti accusata di essere l’espressione di una società statica, con un repertorio di saperi stabile e poco aperto al cambiamento. Può sembrare paradossale: ma, proprio perché si riconoscono le opportunità “insidiose” del *policentrismo* formativo contemporaneo, diventa indispensabile amplificare la sua funzione democratizzatrice per calmierare le disparità dei bambini e delle bambine in ingresso. Infatti, per costruire un bagaglio di conoscenze comune e permettere ai soggetti di attingere con cognizione di causa a tutti i messaggi e i saperi veicolati dai nuovi media, è fondamentale attivarne e consolidarne per tempo le capacità critico-interpretative rispetto ai contenuti e ai linguaggi proposti” (M. Cuconato, *La mia vita è uno yo-yo. Diventare adulti in Europa tra opportunità e rischi*, Roma, Carocci, 2011, p. 37).

¹⁰ Come ha annotato Bruno Schettini, “occorre sottolineare che se la relazione adulto/apprendimento è una relazione continua nel corso della vita non per questo essa è sequenziale, anzi risulta fondata tanto sull’ordine, quanto sul disordine e sull’organizzazione che deriva dal quotidiano incontro con l’altro nonché con i problemi e i fatti dell’esistenza: l’apprendimento e il cambiamento sono unità fenomenologiche ed olistiche indistinguibili dal processo stesso dell’esistenza e per questo la pedagogia del corso di vita coniuga l’uno e l’altro in modo inseparabile “(B. Schettini, *Il lavoro pedagogico con gli adulti fra teoria e operatività*, Napoli, Luciano Editore, 2005, p. 20).

¹¹ Il concetto di “qualità della scuola” necessita di essere chiarito e scandagliato nei suoi significati e nelle sue implicazioni, soprattutto relativamente all’uso che se ne fa attualmente e laddove vengono ad incontrarsi/scontrarsi due diverse esigenze: “la prima ci presenta scuole ordinate e funzionali, attente ai costi di gestione, ma delle quali è difficile capire quali intenti siano perseguiti attraverso l’attività; l’altra considera processi e prodotti dell’educazione scolastica in una più lunga prospettiva, segnata in modo determinante dal corredo di abilità e competenze che gli allievi hanno acquisito e che saranno in grado di uti-

e se una comprensione ampia e profonda delle istanze del *lifelong learning* inducono a strutturarla in termini di apertura e di interrelazione, si entra nel merito del *chi* fa la scuola e del *come* si fa scuola, delle competenze che vi agiscono, delle finalità in vista delle quali si opera. Amplificando ulteriormente la questione, giacché gli insegnanti sono essi stessi, a pieno titolo e per la responsabilità educativa che incarnano ed esprimono, *learners*.

Devo, infine, confessare che non è stato facile individuare un criterio per “dare un ordine” di presentazione dei contributi: ogni articolo, pur nella specificità del tema individuato e dell’angolo visuale adottato per affrontare l’argomento del numero monografico, infatti, mette in risalto aspetti e questioni di carattere generale e “trasferibili”, inerenti tanto la scuola quanto il *lifelong learning*, e anche laddove ci si riferisce in modo esplicito a situazioni politico-formative, a metodologie e a percorsi attivati in contesti non italiani, emergono sempre e comunque elementi concettuali e pratici riconducibili all’Italia, in relazione ad un contesto europeo di riferimento (di normative e/o di orientamenti) ove i confini tra gli Stati si fanno necessariamente più labili, in vista di una più marcata sinergia – anche in questo caso, sia di paradigmi teorici sia di implementazione di modelli formativi – sul piano internazionale.

Sulla base di questa premessa, ho creduto funzionale procedere secondo un’ottica che, per quanto possibile, andasse “dal generale al particolare”, seguendo un percorso che, a partire da un’analisi *macro* delle dinamiche intercorrenti tra i fattori in gioco, si snoda coinvolgendo la scuola, in alcune delle sue articolazioni; gli insegnanti, il loro ruolo e la loro preparazione professionale; alcuni problemi specifici, assunti quali cartina di tornasole per una valutazione più ampia del compito formativo della scuola; l’Università, intendendo, quindi, la situazione scolastica in senso assai più esteso; e che si conclude con una serie di recensioni a volumi e documenti di recente pubblicazione che si integrano organicamente al numero monografico, offrendosi come ulteriore occasione per considerare e riflettere su altri tasselli di un mosaico, sicuramente non esaustivo, ma, altrettanto sicuramente, rappre-

lizzare nel corso della loro vita. A queste due diverse esigenze corrispondono due differenti idee di *qualità*: c’è una *qualità* a breve termine e una che si riscontra nel periodo più lungo” (B. Vertecchi, voce *Qualità*, in B. Vertecchi, *Parole per la scuola*, Milano, Franco Angeli, 2012, p. 139). In queste note, è a quest’ultima prospettiva che si fa riferimento: “Quella che occorre perseguire è una *qualità* che possa verificarsi nel lungo periodo, ponendo l’insieme della popolazione nelle condizioni più favorevoli per partecipare nel modo più consapevole alle trasformazioni in corso. Lascia invece diffidenti una *qualità* a breve termine, valutata riciclando per l’educazione concetti e valori nati in funzione di altri interessi... la valutazione dell’attività delle scuole non potrà che fondarsi prioritariamente sulle risposte che esse sono in grado di dare ai problemi dell’educazione, così come tali problemi vengono presentandosi nella realtà contemporanea” (*ibidem*, *passim*).

sentativo delle questioni e degli approcci riguardanti il binomio scuola/lifelong learning.

Bibliografia di riferimento

Associazione TREELLLE (a cura di), *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti, proposte*, Genova, Associazione TREELLLE, Quaderno n. 9, dicembre 2010

Castiglioni M. (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011

Cuconato M., *La mia vita è uno yo-yo. Diventare adulti in Europa tra opportunità e rischi*, Roma, Carocci, 2011

Demetrio D., *Adulti e rappresentazione di sé. Culture dell'io a confronto*, "Pedagogia Oggi", 1/2, 2011

Dozza L., Chianese G. (a cura di), *Una società a misura di apprendimento. Educazione Permanente tra teoria e pratiche*, Milano, Franco Angeli, 2012

Genovesi G. (a cura di), *Dizionario di Scienza dell'educazione e di Politica scolastica. Lessico di base*, Milano, Franco Angeli, 2009

Lindeman E. C., *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic, 1926

Lupoli N. (a cura di), *Liberi, riflessivi, pensosi. Nuovi orizzonti della Lifelong education*, Milano, Franco Angeli, 2012

Schettini B., *Il lavoro pedagogico con gli adulti fra teoria e operatività*, Napoli, Luciano Editore, 2005

Vertecchi B., *Parole per la scuola*, Milano, Franco Angeli, 2012

Xodo C. (a cura di), *La formazione continua. Teorie e modelli*, Lecce, Pensa Multimedia, 2004