

Pubblicato il: ottobre 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

School as an Educational Community for an Inclusive Democracy

Scuola come comunità educante per una democrazia inclusiva

di

Antonella Tiano

Università della Basilicata

antonellatiano@gmail.com

Abstract:

In this paper the author analyzes an hypothesis to define an educational project for a school as an educational community to promote the inclusive democracy. In this perspective the author focuses a new possible Agreement of the Educational Co-responsibility and the importance of the role of the headmaster.

Keywords: Educational Co-Responsibility; Headmaster; School as an Educational Community

Abstract:

In questo contributo l'autrice analizza una ipotesi per definire un progetto pedagogico per la costruzione di una scuola come comunità educante, al fine di favorire la democrazia inclusiva. In questa prospettiva l'autrice analizza la possibilità di ridefinire il Patto di Corresponsabilità Educativa e l'importanza del ruolo del dirigente scolastico.

Parole Chiave: Corresponsabilità educativa; Dirigente scolastico; Scuola come Comunità educante

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 4, 2022

www.qtimes.it

Codice doi: 10.14668/QTimes_14440

Premessa

Uno dei nodi centrali della ricerca educativa contemporanea, anche alla luce della Pandemia e dei nuovi scenari geopolitici che si stanno determinando in seguito alla guerra russo-ucraina, è il significato della scuola come comunità educante. Problema, questo, molto dibattuto da un punto di vista giuridico e pedagogico.

In questo contesto si cercherà di analizzare il tema della autonomia scolastica incompiuta focalizzando in modo particolare la figura del dirigente scolastico. Si tenterà di definire, successivamente, il senso pedagogico e giuridico di un nuovo Patto di Corresponsabilità Educativa per passare all'analisi del ruolo del dirigente scolastico e di un possibile progetto pedagogico della scuola come comunità educante.

1. L'autonomia scolastica incompiuta

L'idea ispiratrice che portò all'introduzione nel nostro ordinamento dell'autonomia nelle istituzioni scolastiche risale ad oltre un ventennio fa, disegnando un progetto di riforma che, seppure realizzato solo in parte, ha comunque cercato di cambiare l'Amministrazione scolastica italiana nel suo complesso.

I principi ispiratori di sussidiarietà e decentramento, semplificazione merito, digitalizzazione e flessibilità costituivano i criteri di riferimento (Bassanini, 2009; Bertagna, 2014) con l'intento di evitare un'implosione del sistema burocratico, sovraccaricato dalle eccessive procedure che limitavano il progetto culturale e educativo della scuola democratica e inclusiva.

Inoltre, il bisogno di dare risposta alle innumerevoli istanze della comunità, ingabbiate in un sistema - che, per certi versi, è rimasto invariato, burocratico, centralizzato e gerarchizzato, ha reso possibile la realizzazione di un sistema di autonomie che miravano a dare finalmente attuazione ai principi ispiratori della nostra Carta Costituzionale. Infatti, il testo costituzionale, concepito per creare le condizioni migliori per rendere effettivi il diritto di libertà, i diritti politici, il diritto-dovere di solidarietà e, quindi, la partecipazione democratica (artt. 1,2,3,4, 33, 34, 38 della Costituzione), si strutturava in un assetto istituzionale policentrico, dove il pluralismo istituzionale rappresenta lo svolgimento necessario del pluralismo sociale, politico e territoriale, e del quale la sussidiarietà rappresenta il fondamentale principio (Benvenuti, 1996, p.49).

La riscoperta e la volontà di dare concreta attuazione al decentramento amministrativo rappresentano, quindi, la chiave di volta che ha portato il Governo Prodi dal 2006 a riprogettare uno Stato più flessibile, decentrato e quindi più *leggero*. In questo quadro generale si inserisce l'introduzione dell'autonomia scolastica.

Al legislatore apparve evidente che solo attraverso il trasferimento di importanti poteri e competenze alle istituzioni territoriali si poteva concretamente rispondere alle istanze che le comunità territoriali, ormai sempre più attente al soddisfacimento dei propri bisogni, andavano reclamando.

Nel disegno originario della riforma, nonostante allo Stato centrale rimanesse la basilare funzione normativo-legislativa, si attribuivano alle istituzioni territoriali varie competenze e, quindi, diverse forme di autonomia: didattica e organizzativa, di budget nell'ambito della dotazione finanziaria attribuita, di progettazione e di realizzazione dell'offerta formativa specifica, di autovalutazione del

sistema e di valutazione delle prestazioni di chi lavora all'interno della scuola, di determinazione dell'organico nell'ambito dei tetti fissati, di politiche incentivanti e di gestione del personale.

L'iter normativo ed attuativo della riforma, però, richiese tempi lunghi. Infatti, dalla promulgazione della Legge 59, avvenuta il 15 marzo 1997, bisognerà attendere il Regolamento dell'autonomia scolastica dell'8 marzo 1999, D.P.R. 275, che ha trovato applicazione solo dal 1 settembre 2000 e questo perché il concetto innovativo introdotto dall'autonomia scolastica necessitava inevitabilmente di tempi e modi tali da rendere assorbibile il forte impatto innovativo della stessa, sia da un punto di vista culturale che psicologico.

L'attuazione della riforma ha comportato, quindi, un radicale ripensamento dell'idea generale di responsabilità. Infatti non era possibile, a fronte di tutti i cambiamenti avvenuti nella scuola, lasciare inalterati i ruoli di vertice della stessa. Le nuove funzioni che si andavano attribuendo alle singole istituzioni scolastiche dovevano essere supportate, soprattutto, da un cambiamento di *status* della Dirigenza Scolastica, avvenuto successivamente con l'introduzione dell'art. 25, del Decreto Legislativo 165/2001.

La figura del dirigente scolastico, quindi, diventa cruciale per comprendere fino in fondo il progetto dell'autonomia scolastica. Infatti, l'autonomia difficilmente può trovare compimento se non si chiarisce fino in fondo il ruolo del dirigente scolastico in relazione al ruolo dei docenti, del PTA all'interno del paradigma culturale e politico della comunità educante.

In particolare, solo una chiara e corretta individuazione di quelli che sono le funzioni del dirigente scolastico potrebbe ridefinire un sostenibile profilo professionale di quest'ultimo - sgravandolo da responsabilità eccessive-, mettendo veramente a disposizione le sue competenze per lo sviluppo di scuole autenticamente autonome e libere.

Anche con l'introduzione della Legge 107/15 la posizione del dirigente scolastico all'interno della *governance* risulta condizionata non solo dall'auspicata, ma ancora non definita riforma degli organi collegiali, ma anche dall'assenza di un apparato che sappia declinare e adattare il "formato" dell'organismo di *governance* alle diverse dimensioni territoriali.

La figura del dirigente appare, pertanto, limitata da eccessive responsabilità non chiaramente definite. Sarebbe auspicabile un'integrazione tra i processi di riforma generati dalla macchina statale centrale con i processi evolutivi generati dalla libera iniziativa dei soggetti che lavorano nella scuola, unitamente alla fattiva partecipazione delle singole istituzioni scolastiche (Mulè, De Luca, Notti, 2020).

In sostanza, bisognerebbe ripensare ad una partnership educativa fra dirigenti scolastici, insegnanti, famiglie e territorio fondata sulla corresponsabilità educativa, per dare concretamente un nuovo impulso allo sviluppo progettuale della scuola dell'autonomia, una scuola che richiede una nuova responsabilità sociale e una idea di cittadinanza in grado di coniugare le responsabilità del dirigente scolastico con le istanze e le prerogative di una comunità professionale e territoriale.

Probabilmente, attraverso questa azione culturale, educativa e politica, non si risolverebbero i diversi problemi dell'autonomia scolastica, che rimane ancora incompiuta, ma la fondazione epistemologica di una comunità educante con criteri culturali, pedagogici e didattici rinnovati potrebbe essere estremamente importante per rilanciare il processo dell'autonomia scolastica.

2. La riformulazione del Patto di Corresponsabilità Educativa

La scuola è passata da una “dimensione del tipo scuola-apparato, che si autoalimentava del suo formalismo istituzionale, a una dimensione del tipo scuola-servizio, che democraticamente garantisce educazione e istruzione a tutti i cittadini, compresi i più deboli” (Pati, 2019, p.18).

In questa prospettiva, la scelta autonomistica e il suo intrinseco obiettivo di ridefinizione delle prerogative, dei ruoli e delle funzioni del personale al suo interno, è stata accolta in modo ambivalente.

In effetti il principio dell'autonomia scolastica risulta parzialmente gradito dall'utenza e dalle componenti politiche e sindacali, ma avversato da gran parte della categoria degli insegnanti che lo consideravano e inquadravano come una possibile intrusione da parte delle famiglie in quello che rappresentava il proprio lavoro. Un problema che si palesa, ancora oggi, e che risulta di difficile superamento.

Per tali motivi, anche se l'intento del legislatore ha contribuito a rendere democratici i servizi scolastici, non si è riusciti a raggiungere l'obiettivo primario, ovvero quello di rendere l'attività di partecipazione e di collaborazione tra scuola e famiglia una relazione organica per sconfiggere l'insuccesso scolastico degli studenti più deboli.

Sono passati circa cinquant'anni da quando, con la Legge delega n. 477 del 1973 e i Decreti Delegati del 1974, si è formalizzato l'ingresso della famiglia nella scuola, ma ad oggi permangono molti ostacoli nel loro rapporto. La letteratura scientifica ha evidenziato che i processi di apprendimento e formazione degli studenti sono più proficui, se tra scuola e famiglia esistono legami di reciproco riconoscimento e coinvolgimento e, in questa prospettiva, la ricerca scientifica in educazione ha posto al centro l'importanza del rendimento scolastico per migliorare la qualità della scuola dell'autonomia. Famiglia e scuola trovano il loro punto d'incontro nel compito di educare istituendo rapporti di serio confronto e di collaborazione. La partecipazione delle due componenti è strumento concettuale e metodologico che orienta l'azione della scuola e della famiglia verso la determinazione di obiettivi comuni costruiti per il bene della scuola.

Presupposto necessario per comprendere il significato e la rilevanza del rapporto scuola-famiglia è la consapevolezza della complessità che connota l'educazione in quanto tale, complessità che nel nostro tempo assume tratti di particolare evidenza. La crescita del soggetto umano si configura come un intreccio di processi fisici e psichici (cognitivi, affettivi, sociali ecc.) che si condizionano reciprocamente e si ridefiniscono nelle varie fasi secondo ritmi che si caratterizzano in modi diversi nei singoli casi.

Il compito di educare è affrontato in modo diverso nei vari contesti educativi, modi che non coesistono semplicemente in un rapporto di giustapposizione l'uno accanto all'altro, ma si intrecciano, si influenzano, si condizionano reciprocamente in forme più o meno visibili.

In questa linea è possibile individuare i criteri per una riflessione sul rapporto scuola-famiglia quale elemento centrale per una logica educativa che prenda in considerazione la varietà delle esigenze di ogni studentessa e di ogni studente, che riconosca e valorizzi le differenze.

L'incertezza che i genitori e gli insegnanti possono avvertire nelle scelte quotidiane che sono tenuti a fare può diventare una risorsa, in quanto stimolo e punto di incontro per creare insieme nuovi percorsi educativi che devono trovare necessariamente una convergenza di intenti con la *governance* che il dirigente scolastico ha inteso porre in essere per la propria istituzione scolastica (Mulè, 2015).

Pertanto, è auspicabile che tra famiglia, scuola e dirigente scolastico si crei una vera e propria *partnership*, in cui i rapporti non siano asimmetrici ma piuttosto articolati e complessi per dare vita a forme di corresponsabilità e di cooperazione, delineando ruoli, compiti, diritti e doveri delle due componenti.

È palese la necessità di un effettivo coinvolgimento della famiglia nella programmazione della organizzazione della scuola, e ciò può realizzarsi soltanto attraverso il superamento di una forma stereotipata del Patto di Corresponsabilità Educativa secondo la prospettiva di una rinnovata pedagogia delle relazioni umane, che definisca gli aspetti più significativi della persona come fondamento della educazione familiare (Pati, 2019).

La consapevolezza di tale esigenza implica, sotto l'aspetto operativo, l'individuazione di spazi d'incontro tra dirigente scolastico, insegnanti e genitori in cui possa esprimersi una nuova progettualità, come richiede la complessità dei problemi da affrontare e l'attenzione alla concretezza di ogni situazione.

La prospettiva della corresponsabilità pedagogicamente intesa, sviluppata nella formulazione di un patto educativo di corresponsabilità formulato anche sulla base di proposte e esigenze della comunità tutta, potrebbe aiutare i genitori a uscire da quella dimensione di meri fruitori del bene-scuola, diventando attori consapevoli di una potenzialità educativa.

Solo così la scuola può rinnovare sé stessa, dando di nuovo vigore ai processi in essa esplicitanti e ai nuovi ambiti di operatività che è tenuta a realizzare.

La collaborazione rappresenta, quindi, il punto di partenza su cui fondare e promuovere il vero coinvolgimento delle famiglie all'interno del progetto didattico ed educativo che il dirigente scolastico si è prefissato. Ma, analizzando la realtà dei fatti, è possibile alimentare una collaborazione attiva tra tutti i protagonisti della comunità scuola?

Spesso, come già evidenziato, il dirigente scolastico, preso dalla eccessiva burocratizzazione delle sue funzioni, tende a promuovere il coinvolgimento dei genitori solo per *conformarsi* alla normativa. Dall'altro lato, però, raramente le famiglie rompono il modello tradizionale di coinvolgimento dei genitori centrato sulla scuola e basato sulle attività, in cui è quest'ultima che stabilisce l'offerta e l'agenda, limitandosi a sostenerne superficialmente il progetto.

Forse il mutamento del concetto di famiglia, il cambiamento dei ruoli genitoriali -entrambi in continua trasformazione- l'interagire con un contesto caratterizzato dal pluralismo culturale, religioso, etnico che si ripropone nelle scuole, hanno generato una complessità che richiede un ripensamento delle modalità di collaborazione tra famiglia e scuola che deve passare necessariamente dalla figura del dirigente scolastico, titolare di quella competenza di progetto educativo che è fondamentale per il successo formativo di ogni studentessa e di ogni studente.

In questa direzione famiglie, scuola e dirigente scolastico, devono necessariamente promuovere insieme ai bisogni di crescita e formazione delle nuove generazioni, la coerenza e la cooperazione in una complessiva dimensione culturale, sociale e politica di corresponsabilità educativa.

In questa prospettiva, la condivisione della responsabilità educativa consente a genitori, insegnanti e dirigente scolastico, di creare energie, identificare strategie e di essere un modello educativo coerente per le generazioni future. Le scuole hanno bisogno della partecipazione attiva dei genitori proprio come le famiglie hanno bisogno della collaborazione e del sostegno delle scuole.

3. La scuola come comunità educante per la democrazia inclusiva

Da un punto di vista strettamente giuridico, l'intento del legislatore, volto ad un pieno e effettivo coinvolgimento delle famiglie all'interno del contesto scuola, ha trovato attuazione dapprima con l'emanazione del D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235 (Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria) e, successivamente, pieno sviluppo nelle "linee di indirizzo - Partecipazione delle famiglie e alla corresponsabilità educativa", pubblicate dal MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) il 22 novembre 2012¹.

L'obiettivo di riconoscere il ruolo svolto dalle famiglie e l'importanza di sollecitare una partnership educativa tra scuola e genitori fondata sulla condivisione di valori, su una fattiva collaborazione tra le parti nel reciproco rispetto delle rispettive competenze, sono ancora oggi la base per favorire un maggiore coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica e, quindi, nell'esercizio della corresponsabilità educativa volta a contribuire fattivamente a "*costruire il sociale*" (Sorgi, 1991). Di fatto però, il Patto Educativo di Corresponsabilità, non è oggetto di una "progettazione partecipata", così come auspicato nella Nota Ministeriale citata, ma è un atto di "programmazione pianificata". L'idea di una progettazione partecipata per la formulazione e predisposizione del Patto Educativo di Corresponsabilità fondato sul protagonismo attivo dei soggetti coinvolti, la partecipazione attiva di tutti gli *stakeholders* e la piena valorizzazione delle risorse presenti rappresentano i punti di riferimento per la creazione e il potenziamento dell'interazione sociale e, di conseguenza, della crescita sociale di tutti i soggetti coinvolti nel contesto scuola. Non trascurabile, inoltre, la capacità di stimolo e di potenziamento *l'empowerment* individuale, organizzativo e di comunità.

La discussione ed il confronto continui, però, possono essere facile terreno di scontro - basti pensare alla recente introduzione nel Patto di Corresponsabilità Educativa delle regole per prevenire e contrastare la diffusione del SARS-CoV-2 che hanno generato gravi preoccupazioni da parte delle famiglie- e che necessitano di una leadership autorevole e riconosciuta del dirigente scolastico, legittimata dall'organizzazione scolastica.

In questo contesto il ruolo del dirigente scolastico appare, quindi, fondamentale. È il dirigente scolastico che, con regole chiare e condivise, con momenti di confronto frequenti e vissuti sempre all'insegna della trasparenza e della fiducia, potrà essere il riferimento su cui sviluppare una reale progettazione partecipata, così come il legislatore dell'autonomia delle istituzioni scolastiche si era prefissato.

Il suo ruolo di fulcro, non solo dell'attività amministrativa e gestionale, ma anche di *leader* dell'azione educativa dell'istituzione scolastica è esempio tangibile di come la scuola abbia bisogno di valorizzare il suo ruolo riconoscendo al dirigente scolastico quella leadership educativa che, ad oggi, è sacrificata in nome della prevalenza degli adempimenti burocratici rispetto alla progettazione educativa.

Ridefinire e descrivere analiticamente quelle che sono le reali responsabilità giuridicamente rilevanti del dirigente scolastico consentirebbe di favorire la costruzione di un modello di progettazione partecipata, anche del Patto Educativo di Corresponsabilità, come esempio concreto di una partecipazione democratica all'attività scolastica.

¹ Nota Ministeriale n.3214/2012

La democrazia è un'entità viva, liquida, in continua evoluzione, mutevole come le cellule da cui è composta, ovvero i cittadini, e tanto più forte è la consapevolezza critica dei cittadini tanto radicata risulterà essere la democrazia che deve essere considerata, come è rinvenibile con chiarezza nell'opera deweyana, "a way of life", ossia "un modo di vivere" e di realizzare la propria personalità in relazione anche alle altre attività interpersonali e sociali (Spadafora, 2018).

Il passaggio successivo è, dunque, comprendere come realizzare al meglio la relazione cittadino critico – democrazia efficiente ovvero, come "educare" il cittadino alla democrazia. In questo contesto l'azione del dirigente scolastico appare fondamentale per la creazione di una comunità civile e realmente democratica, e il suo ruolo di leader educativo appare sempre più pregnante e vivo di significato, se compenetrato dall'azione della comunità tutta che solo assumendosi, nei confronti della società, la responsabilità degli effetti delle scelte che compie, in termini di valori educativi può portare al vero successo scolastico e allo sviluppo delle competenze chiave.

La responsabilità sociale non si riferisce all'onere delle decisioni, che è una responsabilità istituzionale, bensì al dovere, nei confronti dei cittadini, di rendere trasparente l'esercizio dell'autonomia anche e soprattutto attraverso la reale partecipazione per la creazione e predisposizione del Patto Educativo di Corresponsabilità, che è l'imprescindibile prospettiva per definire lo specifico legame sociale che deve caratterizzare l'identità della singola Istituzione scolastica.

Si tratta, quindi, del tentativo di costruire un nuovo progetto pedagogico di "comunità educante" che si basi principalmente sulla possibilità di rifondare il Patto di Corresponsabilità Educativa e di costruire una rete di relazioni educative basate sul dono intersoggettivo delle persone che agiscono nell'ambito della continua costruzione della democrazia e del cambiamento sociale e politico in una prospettiva di un patto intergenerazionale che dia significato e senso alla vita sociale e politica della comunità (Simeone, 2021).

La scuola come comunità educante, in altri termini, è fondamentale per favorire il processo inclusivo, in quanto rappresenterebbe un autentico presidio educativo e culturale alla deriva nella democrazia nella società globale e digitale contemporanea, che si sta rivelando sempre più una "post-democrazia" (Crouch, 2005).

In effetti, la scuola come comunità educante deve sempre più caratterizzarsi come una scuola che presidia la democrazia ed è sempre più contro "la società della sorveglianza" che limita la libertà dei cittadini e non permette la crescita di una democrazia inclusiva, una democrazia di tutti e di ciascuno che possa permettere ad ognuno di trasformare la società secondo principi di equità e giustizia sociale (Zuboff, 2019).

Riflessioni conclusive

Il senso di queste pagine è stato quello di analizzare su una base culturale e epistemologica diversa rispetto all'orientamento degli studi tradizionali di settore, le questioni sulla "comunità educante", intesa come una specifica costruzione sistemica da sviluppare nella scuola dell'autonomia attraverso un rinnovato Patto di Corresponsabilità Educativa.

In questa prospettiva di ricerca è fondamentale che si definisca una chiara "ibridazione feconda" tra gli studi giuridici sulla scuola e le conseguenti riflessioni pedagogiche per comprendere meglio, dal

punto di vista epistemologico e pedagogico, il senso e le prospettive del progetto di un'autentica scuola democratica e inclusiva per i prossimi decenni.

Per "ibridazione feconda" in questo specifico contesto, riprendendo la definizione di Jean Piaget, si intende una connessione organica tra la strutturazione dei saperi in cui è analizzata la dimensione giuridica della scuola e la riflessione pedagogica, in modo da permettere la costruzione di una "evidenza" nell'ambito della ricerca educativa per elaborare una riflessione più significativa, una sperimentazione più efficace e un progetto culturale per lo sviluppo della scuola democratica e inclusiva.

Ripensare al Patto di Corresponsabilità Educativa in relazione alla figura del dirigente scolastico, quindi, significa tentare di migliorare la qualità educativa della scuola dell'autonomia per tentare di progettare un modello di scuola che possa dare risposte significative ad una società complessa che deve trovare nella scuola e nell'educazione l'orizzonte pedagogico di senso su cui costruire il futuro. Per migliorare la qualità della scuola è necessario migliorare, attraverso la progettazione e la costruzione di una scuola democratica e inclusiva, la democrazia sociale dal basso e offrire, nella società globale del "rischio e dell'incertezza", una speranza per un futuro migliore di pace, di limitazione delle disuguaglianze economico-sociali, e una speranza comune che ci aiuti ad affrontare con serenità e fermezza la sfida ecologica, climatica e dello sviluppo sostenibile che caratterizza in modo drammatico la nostra contemporaneità.

Riferimenti bibliografici:

Benvenuti, F. (1996). *L'ordinamento repubblicano*. Padova: CEDAM.

Bertagna, G., (2008). *L'autonomia. Storia, bilancio e rilancio di una idea*. Brescia: La Scuola.

Bertagna, G., (2020). *La scuola al tempo del covid: tra spazio di esperienza e orizzonte di attesa*. Roma: Studium.

Crouch, C. (2005). *Postdemocrazia*. Roma: Laterza.

D'Alonzo, L. (2019). *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*. Milano: Pearson.

De Luca, C., Spadafora, G. (2013). *Per una pedagogia dei diritti*, Cosenza: Form@zione Edizioni.

De Luca C. (2021), a cura di, *Scuola dell'autonomia e Educazione civica. Problemi e prospettive*, Cosenza: Falco Editore

Dusi, P., Pati, L. (2014) (a cura di). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.

Mulè, P. (2015). *Il Dirigente per le scuole. Manager e leader educativo*. Lecce: PensaMultimedia.

Mulè, P.C. De Luca, A. Notti, A. (2020) (a cura di). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Roma: Armando.

Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.

Simeone, D. (2021). *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*. Brescia: Scholé.

Spadafora, G. (2018). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.

Tiano, A. (2022). *Educazione e scuola dell'autonomia. La questione pedagogica della democrazia*. Roma: Anicia.

Zuboff, S. (2019). *Il capitalismo della sorveglianza*. Roma: LUISS University Press.

Nota Ministeriale n.3214/2012.