

# Il contributo di *Studium Educationis* alla pedagogia del corso di vita

---

Mirca Benetton

---

## Abstract

*Il contributo evidenzia l'attenzione riservata da Studium Educationis ai cambiamenti intervenuti nella concezione di sviluppo lungo il corso di vita umana e nell'identificazione delle relative fasi di crescita. L'intento che emerge dalla discussione sul tema è di meglio individuare la caratterizzazione prettamente pedagogica e l'intervento educativo nelle diverse stagioni della vita, a supporto del perfezionamento della persona nella sua autenticità.*

Parole chiave:

**pedagogia del ciclo/corso di vita, relazione educativa, intenzionalità educativa, lifelong education, fasi della vita**

*The paper illustrates the attention reserved by the journal Studium Educationis on changes occurred in development's conception along the human course of life and on the identification of the growth phases. The intent that emerges from the discussion of this matter is to better identify the purely pedagogical characterization and the educational intervention in different seasons of life, to support the training of the person in its authenticity.*

Key words:

**pedagogy of the cycle/course of life, educational relationship, educational intentionality, lifelong education, stages of life**

# Il contributo di *Studium Educationis* alla pedagogia del corso di vita

## 1. Educare in tutto il corso della vita

L'attenzione rivolta dalla Rivista *Studium Educationis* al significato di perfezionamento e realizzazione dell'uomo nel corso di tutta la sua vita può dirsi costante e aggiornata. Si coglie tale indirizzo sia negli approfondimenti specifici, seppur non numerosi, alla pedagogia del ciclo/corso di vita, sia nelle ricorrenti argomentazioni tese a definire il senso e le possibilità dell'educare nelle singole età, senza escluderne alcuna, in un sempre presente riferimento ai concetti di *lifelong education* e di *lifewide education*. I diversi contributi della Rivista sul tema, di cui in questa sede è possibile riportare solo qualche esemplificazione, confermano e ribadiscono la necessità di leggere la continuità educativa nel corso della vita umana in senso orizzontale (l'attenzione ai contesti formali, non formali e informali in cui si sviluppa educazione) e verticale (l'attenzione al collegarsi delle diverse età della vita con la loro educabilità, in seno alla biograficità della persona) in un loro armonioso intrecciarsi e definirsi mediante la relazione educativa ad esse sottesa (Toffano, 1997a).

L'opportunità di chiarire il senso dei concetti di educazione e formazione alla luce di un progetto di vita umana che assume dimensioni spaziali e temporali sempre più estese, solleva fin da subito il problema di come caratterizzare il necessario approccio multidisciplinare adeguato all'identificazione del processo formativo. Esso va riportato, cioè, al significato pedagogico che acquista l'idea di perfezionamento e progresso dell'umanità e/o del singolo. È pur vero che il processo formativo appare in parte dipendente da un divenire biologico, naturale, unitario e integrato in senso sociale; di esso si occupano le scienze dell'uomo, come la biologia, la psicologia, la sociologia. Tuttavia, la ricerca pedagogica ha il compito, oltre che di condurre a sintesi in un quadro organico di progetto di vita le diverse angolazioni disciplinari, anche di intervenire con un processo di "modificazione intenzionale del processo formativo naturale" (Orlando Cian, 1996) sulla base del significato che si intende attribuire all'idea di miglioramento. Va precisato, ad esempio, in riferimento alle tematiche sollevate nell'attuale contesto sociale, in quale misura si possano accelerare mutamenti biologici e come sia lecito intervenire sull'evoluzione biologica, materiale e tecnologica correlando tali aspetti all'idea di progresso morale, civile ed etico della persona, nel rispetto della sua autenticità.

Tale preoccupazione la si coglie sin dai primi numeri della Rivista, che offrono appunto un tentativo di definizione dei saperi dell'educazione e della formazione (Orlando Cian, 1996) – saperi della pratica – a partire dalla sottolineatura dell'origine comune dell'iter educazione-formazione. Esso pone in risalto l'incompiutezza dell'essere umano che emerge, paradossalmente, dalla compiutezza che costui rivela in ogni età della vita, come periodo da

viversi pienamente, secondo il monito rousseauiano, nella sua peculiarità. Si avverte sin da subito la sollecitazione a superare la logica dell'*aut-aut*, delle contrapposizioni esasperate, proprio facendo riferimento all'apprendimento dell'adulto che, si fa notare, è pur sempre stato anche un bambino, ha vissuto l'infanzia. Quindi, egli rende conto di una continuità pur certo segnata da rotture, crisi, transizioni e cambiamenti, ma nella connessione che, utilizzando i termini di Comenio, è data dal "conoscere, agire ed esprimersi" ininterrottamente e che inclina, anche nell'epistemologia pedagogica, verso l'unione di teoria e prassi. Il tema viene ripreso pure quando si affronta quello del lavoro adulto, in cui, trattando dello sviluppo in età adulta, si evidenzia – assecondando il caratterizzarsi del corso di vita umana – che ogni età necessita di un suo potenziamento, compresa l'ultima, che i guadagni e le perdite sono presenti in ogni fase e che le varie esperienze si accordano in un progetto esistenziale nel quale le biografie personali fanno assumere delle caratterizzazioni non rigide e standardizzate alle stagioni di vita, pur avendo ciascuna una propria specificità (Margiotta, 1997).

Di fronte al mutare dell'intendere il vivere umano nel corso del tempo – si è passati, per l'appunto, dal concepire il vivere come adattamento all'idea di cambiamento, fino ad arrivare a quella di flessibilità estrema e conversione continua – la pedagogia manifesta l'intenzione di offrire al soggetto in crescita delle linee di orientamento. Esse dovrebbero rappresentare una controtendenza all'indeterminatezza del presente, mettere in grado la persona di conquistare responsabilmente il proprio progetto di vita e non solo di fluttuare passivamente da un'esperienza all'altra accampando la giustificazione che in ogni caso "tutto è vita e tutto è apprendimento".

Il dilemma pedagogico odierno è costituito dal fatto che l'intenzionalità pedagogica è andata assumendo significati diversi, ma affievoliti e poco autorevoli per l'individuazione di un *habitus* idoneo a chiarificare, ordinare e orientare il ciclo di vita di ogni persona, pur nella creatività e originalità che lo contraddistingue. Va certo riconosciuto, come ha evidenziato Orefice, che le diverse scuole di pensiero hanno in ogni caso concordato sull'"attribuire all'azione educativa il compito di indirizzare il processo educativo verso la costruzione di soggetti autonomi che dispongano di un proprio sistema di saperi, cognitivi e non cognitivi, evoluto ed aperto, in grado di autogestire la personale realizzazione in senso critico, creativo e socialmente utile, attraverso metodologie didattiche, e più generalmente formative, centrate sul ruolo attivo e partecipativo del soggetto stesso e, quindi, del suo processo formativo" (Orefice, 1997). Di fronte però a cambiamenti repentini e imprevedibili della società, che hanno modificato come non mai tempi e spazi di vita dei soggetti, tale convergenza pedagogica si è fatta sempre più flebile, tanto che nella prospettiva di *lifelong e lifewide learning/education* si fatica a rinvenire modelli educativi consapevoli di accompagnamento e orientamento dei soggetti in crescita, ad attribuire un significato al sistema formativo affinché sia integrato e non solo policentrico.

Le analisi di *Studium Educationis* hanno infatti confermato che la crescita esponenziale di beni materiali e tecnologici non è andata di pari passo con

l'evoluzione civile e morale della persona, che si è perso il senso del processo educativo, di un percorso, cioè, che nell'intero corso di vita dovrebbe potersi rappresentare come una successione intenzionale di atti educativi nel rapporto interpersonale e nel contesto di vita, storico, sociale, culturale e valoriale (Orlando Cian, 1997). Nell'itinerario educativo si dovrebbero infatti individuare dei traguardi di senso che arricchiscano la persona fra tensioni, certezze e insicurezze, continuità e rotture, integrando naturalmente pure le esperienze educative informali, che hanno un ruolo rilevante anche nell'età adulta, vengono coscientizzate e rientrano nel patrimonio biografico di crescita e di autodeterminazione del soggetto.

La constatazione pedagogica dell'affievolirsi dell'intenzionalità educativa si è trasformata di fatto in emergenza e sfida educative di cui la Rivista ha assiduamente dato conto. Sulla base di tale constatazione si fa strada la consapevolezza dell'urgenza di approfondire il significato di termini quali plasticità, trasformazione, apprendimento, da riportare alla "verità profonda dell'essere umano", alla persona e alla sua formazione. E infatti viene fatto notare che "è mancata un'antropologia pedagogica capace non solo di mettere in discussione la divisione della vita in età, ma di cogliere, altresì, l'unità dinamica costantemente aperta del soggetto" (Guidolin, 1997). Formazione e orientamento divengono allora parole chiave per il ciclo di vita in un contesto sociale che evidenzia per l'appunto una "crisi di orientamento" dovuta da un lato alla frammentarietà delle esperienze e dall'altro alla massificazione in forme omogenee di comportamento. Nel primo caso si giunge ad una esasperazione delle differenziazioni delle stagioni di vita, ritenute spesso estranee e incomparabili (di qui l'opportunità di recuperare i legami educativi intergenerazionali per far risaltare il senso della continuità, come vedremo); nel secondo la massificazione si traduce nella mancanza di sviluppo autentico della persona. La crisi di orientamento valoriale che si è andata radicalizzando nel corso del tempo va di pari passo con una concezione individualistica ed edonistica di realizzazione umana, in cui si assiste alla perdita di relazioni autentiche; il tutto quindi genera difficoltà nell'orientare-accompagnare il percorso di vita nella scuola (Mollo, 1997), ma anche nell'extrascuola.

## 2. Dall'io multiplo allo sviluppo dell'identità personale

Il progetto di vita diventa difficile da gestire in una realtà complessa in movimento come quella che si presenta oggi: si tratta di presidiare le diverse "ambivalenze" perché l'io sempre più multiplo possa costruirsi come identità personale. Si fa via via più pressante la richiesta formativa di tentare di equilibrare le molteplici appartenenze del soggetto, di tipo territoriale, culturale, sociale e politico, per giungere ad uno sviluppo sostenibile che ha anche dimensioni ecologico-naturali. Esse riportano *in auge* l'importanza di creare legami fra generazioni dato che uno dei criteri di sostenibilità riguarda proprio la capacità di una generazione di soddisfare le proprie esigenze senza mettere a repentaglio le possibilità di sviluppo di quelle future. Necessita pertanto,

anche dal punto di vista formativo, individuare punti di riferimento stabili fra appartenenze comunitarie e interdipendenza globale, riappropriandosi dei tempi e degli spazi di vita per “viver bene il viaggio della vita” (Albarea, 1998). L’apporto educativo dei legami intergenerazionali diviene fondamentale nella società che, già alle soglie del Duemila, Corradini definisce “in debito con i giovani”, poiché lascia appunto alle nuove generazioni varie tipologie di debiti: economici, politici, valoriali e culturali. Il tema ha una connotazione pedagogica in quanto, se si continua ad agire in tal modo, non si aiutano di certo i giovani ad affrontare i compiti di sviluppo che competono loro. “La crescita non è solo un fatto fisiologico: si diventa giovani e adulti se si è in grado di affrontare un complesso di *compiti di sviluppo*, che riguardano ciascuno in quanto singolo, e in quanto membro della società, ossia, con linguaggio sportivo, delle squadre di cui è parte. Un giovane ha dei compiti di sviluppo in quanto singolo, ma anche in quanto giovane, studente, italiano, europeo” (Corradini, 1998).

Si ribadisce perciò nuovamente l’importanza di costruire la continuità educativa verticale e orizzontale per l’elaborazione del progetto di vita in considerazione di una società portatrice di nuove minacce educative. Ad esempio, la scuola, rappresentante di un sistema educativo che ha un ruolo rilevante nello sviluppo della persona, coglie oggi le specificità dell’apprendimento nelle diverse età della vita, ma può rischiare di perdere la continuità del progetto di vita personale se impoverisce la qualità della relazione nella “minuteria pedagogica” (Toffano, 1997b). Privazione che avviene anche qualora gli adulti educatori nella relazione educativa si dimostrino poco propensi a mettersi in reale ascolto e comprensione dei minori con cui si rapportano, con la totalità del loro esserci e del loro presentarsi (Milani, 1997).

La pedagogia del corso di vita si afferma insomma come valorizzazione dell’identità quale differenza e singolarità, pur all’interno di categorie generalizzabili – le età della vita – identificabili dalla presenza di taluni compiti di sviluppo e dall’evolversi di alcuni gradi di maturazione fisico-psichico-sociale, perlopiù generalizzabili, ma in ogni caso da rideclinare in relazione alla biografia di ogni persona, pur senza misconoscerli. Si tratta perciò di aiutare il soggetto a trovare e vivere esperienze positive, che siano per lui significative, liberandolo da forme di assuefazione passiva e considerando che lo sviluppo dell’identità di ciascuno prevede anche la presenza di discontinuità, ma non si realizza come semplice giustapposizione di esperienze frammentate (visione sociologica); importante è che la persona sappia esercitare la scelta e rendere riconoscibili le esperienze. Difatti, la teorizzazione pedagogica ribadisce, quale suo modo di caratterizzarsi, l’intento di “progettare e sostenere un percorso educativo in grado di far assumere la consapevolezza delle molte direzioni che possiamo attribuire alla nostra esistenza e di consentire ad ognuno di perseguire le proprie” (Santelli Beccegato, 1999).

A tali presupposti si lega il modo di concepire lo sviluppo della relazione educativa che la pedagogia del ciclo di vita interseca costantemente, in forma più o meno espressa. La crescita e lo sviluppo dell’uomo hanno, infatti, una natura relazionale e comunicativa, così come l’azione educativa si sostanzia

nella relazione, nella comunicazione e nella comprensione reciproca. L'azione educativa è e deve essere allo stesso tempo conformante e uniformante, nel rispetto della comune condizione umana e delle generali tappe di sviluppo, ma anche singolare e irriducibile nella salvaguardia della storia di ogni persona. Il linguaggio – quale caratteristica imprescindibile dell'essere uomo – svolge entrambe le funzioni. Nel comunicare è presente sia la capacità *comune* di intendersi, sia quella *particolare* di intendere diversamente e quindi anche di interpretare in modo autonomo, originale e libero il divenire di ciascuno. La comunicazione, dunque, non si caratterizza come semplice strumento tecnico-educativo, ma rappresenta una realtà costitutiva del divenire persona; assunta in senso ermeneutico costituisce l'apertura della persona al mondo, al divenire, al dialogo, allo scambio intersoggettivo, all'ascolto, che assume intonazioni diverse in ogni stagione di vita e di cui la pedagogia deve "farsi custode" (Fadda, 2000).

La necessità di una pedagogia che intende rileggere e valorizzare la relazione educativa nel suo modularsi nelle diverse età della vita, per sviluppare l'educabilità della persona dalla nascita alla morte, è testimoniata anche dal sempre più diffuso spazio che la Rivista dedica all'approfondimento del percorso formativo nelle specifiche stagioni della vita secondo una rappresentazione in senso educativo delle stesse che non è più di tipo triangolare (ascesa/investimento educativo nelle prime età della vita, apice nell'età adulta e discesa/disinvestimento formativo nell'età anziana), ma ciclica, spiraliforme, ricorsiva e in considerazione dei cambiamenti sociali. Così, le idee generali di formazione continua e di educazione ricorrente e permanente vengono riprese nel momento in cui si approfondisce la formazione dell'adulto (si veda il numero monografico *Economia ed ecologia della formazione*, 2001). Significative le note introduttive di Granese, il quale evidenzia come la dilatazione dell'educazione "du berceau au tombeau" richieda un necessario aggiornamento del termine "educazione" e dei relativi modelli relazionali-formativi ridimensionati per le diverse fasi della vita. Il tutto rende la mediazione pedagogica più difficoltosa ma di non sottovalutabile importanza (Granese, 2001). E Tramma, affrontando il tema della pedagogia della vecchiaia all'interno del passaggio dall'età adulta a quella anziana, non manca di riprendere e rilevare come si sia di fronte in generale ad una crisi "della prevedibilità dei corsi di vita, e riguarda quindi anche le "fasi" della vita che precedono e seguono l'età adulta: la "prima età" e la "terza età"" (Tramma, 2001). Nel momento invece in cui il *focus* si pone sulle prime età della vita, e quindi sull'infanzia (si veda il numero monografico *Pedagogia dell'Infanzia*, 2002), la lettura che ne viene data considera sullo sfondo una rinnovata cultura dell'infanzia, dalla quale emergono però nuovi nodi problematici, dettati anche dalla "complessità" dei cambiamenti ambientali, sociali e politici. In ogni caso si evidenzia l'opportunità di leggere tale età della vita non in maniera rigida, secondo una stadialità bio-psicologica uniformata ma, contro ogni determinismo, facendo emergere il nucleo personale ed unico di ogni bambino per lo sviluppo del suo *empowerment*.

In una prospettiva così ampia di sviluppo e formazione di *lifelong*

*learning/education* è chiaro che lo stesso concetto di orientamento acquista una dimensione di ampio respiro e viene inquadrato anche epistemologicamente nella sua processualità, nel suo collegamento con le possibilità di apprendimento e di autodeterminazione della persona che proseguono per tutta la vita in un rapporto personalizzato. L'orientamento, continuo, formale e informale, si snoda pertanto come percorso globale di costruzione dell'identità dalla nascita alla morte tenendo conto anche della flessibilità da mettere in atto nelle diverse fasi di transizione, senza per questo far venir meno la fedeltà a se stessi (Di Nubila, 2003).

Di fronte al rimodellarsi delle diverse età della vita, in considerazione dei cambiamenti biologico-naturali e storico-sociali (Benetton, 2009), e quindi anche del riformularsi della relazione educativa ad esse intrecciata, appare significativa la ripresa, nell'ultimo decennio di pubblicazione della Rivista, dell'analisi pedagogica iniziale. Si mette in risalto la funzione critico-emanipativa della riflessione pedagogica e non di assoggettamento e di adeguamento passivo al dominio sociale. L'intento è quello di recuperare e aggiornare la formazione-educazione per tutto il corso della vita valorizzando "l'umano nell'uomo". Difatti Chiosso, tratteggiando "gli scenari della formazione contemporanea" (Chiosso, 2010) che portano alla ribalta le nuove parole della pedagogia, fra cui "competenza", "merito", "risorsa", "capitale", problematizza il rapporto tra dover e poter essere evidenziando la limitatezza della formazione appiattita sia su un canone funzional-economicista e utilitaristico (le leggi del mercato), sia su quello imperniato sul soggettivismo e sull'emozionismo (la legge individualistica). Un aggiornato connubio tra formazione ed educazione ha lo scopo di condurre gradualmente la persona a prendere consapevolezza della sua autonomia, della responsabilità che ha nei confronti di sé e degli altri, riconoscendo valori condivisi importanti non solo per lo sviluppo strettamente personale, ma anche per il progetto di vita sociale e professionale che dovrebbe condurre ad agire in maniera riflessiva, prendendo atto della realtà che ha davanti, con i suoi vincoli e le sue aperture. Nella formazione del soggetto alla conduzione del suo progetto di vita diventano fondamentali le relazioni educative personali, che non sono un banale "stare con", in quanto contraddistinte dalla profondità e costruttività dell'incontro. È ciò che aveva già evidenziato Sirna ribadendo l'improcrastinabilità di rimodulare e valorizzare la relazione educativa, proprio perché "per sapere di esistere, l'io ha bisogno dello sguardo e del riconoscimento dell'altro, che funge da riconferma, azione permanente di sostegno e rassicurazione" (Sirna, 2008). La società che dedica tempo quasi esclusivamente alle "dimensioni superficiali ed effimere del bisogno di relazione" sembra formare soggetti sempre più vulnerabili, solitari ed autocentrati, inadeguati nel gestire un progetto a lungo termine, di assumersi responsabilità, di interagire con se stessi a partire dal loro stesso corpo. Fra questi vanno ricompresi anche molti adulti, incapaci di costituire l'anello generazionale di cui parlava lo stesso Erikson e quindi di esercitare la generatività educativa, di rappresentare modelli e guide per le giovani generazioni (Bellingreri, 2015). Si tratta perciò di comprendere e definire nuovi itinerari educativo/formativi in cui emer-

gano relazioni costruttive e profonde, in grado di far maturare le persone e far loro comprendere che l'edificazione del progetto di vita non si attua come "un gioco d'azzardo". E ciò anche in considerazione delle "nuove povertà" che affliggono quella che dovrebbe invece essere una "pedagogia della prosimità" che permetta ad ogni cittadino di realizzarsi fra educazione e formazione secondo una visione del mondo complesso, globale e interculturale (Milan, 2009).

In definitiva, la dinamicità e la creatività che dovrebbero caratterizzare ogni corso di vita si dovrebbero commisurare con il rispetto per le fasi biopsicologiche generali di sviluppo tipiche di ogni età, ma anche con il loro definirsi in maniera originale in ogni singola persona, nel riconoscimento di quello che è il rapporto dell'uomo con la realtà e con il senso assunto oggi dalla sua pro-socialità in un mondo globale intriso di dinamiche egoistiche e individualistiche, che spesso depauperano l'identità della persona. Si tratta quindi, nella relazione educativa, di valutare il circolo ermeneutico che il soggetto sviluppa nel suo vivere al mondo responsabilmente ed eticamente per meglio definirsi e realizzarsi.

Tale visione emerge chiaramente nei *dossier* delle annate 2011-2012 della Rivista, dedicati di volta in volta ad una specifica età della vita, a partire dall'ultima stagione della vita, la vecchiaia (2011, 1) – età per la quale l'offerta educativa rappresenta forse la maggiore novità degli ultimi decenni e richiede una particolare progettualità pedagogica – per passare all'adulità (2011, 2), alla giovinezza (2011, 3), all'adolescenza (2012, 1), fino ad arrivare all'infanzia (2012, 2), in considerazione dei diversi contesti e servizi educativi che ritagliano gli spazi di sviluppo di *lifewide education/learning*. Si tratta di un approfondimento articolato e complesso, di cui qui non possiamo certo render conto, ma che mette in evidenza l'intersecarsi dei piani di lettura e dei nodi problematici già evidenziati, nonché la stretta connessione con l'agire della pratica educativa, e quindi pone attenzione alla relazione educativa che le rinnovate fasi della vita richiedono.

Nel riconsiderare le nuove opportunità educative e formative che si possono progettare per le rivedute stagioni della vita – assodato che la persona si perfeziona e cresce dalla nascita alla morte –, ad indicare la rotta pedagogica è sempre l'idea di *lifelong education*, come percorso orientato che supera la possibile e forse presunta neutralità e asetticità della concezione di *lifelong learning*. Potremmo dire meglio – ma operando una sintesi estrema che non rende ragione dell'ampio dibattito sul tema – che la prima espressione comprende anche la seconda, in quanto intende far riemergere la curvatura educativa più profonda (Marescotti, 2014). È infatti sempre in agguato il rischio che l'utilizzo dell'espressione *lifelong learning* esprima la volontà di concepire l'apprendimento in tutto il corso della vita come acquisizione strumentale di conoscenze e abilità funzionalmente intese, di volta in volta soggiacenti a scopi utilitaristici, di mercato, di controllo e di competizione. Esiste di fatto un filone che si volge al *lifelong learning* considerando mete a più largo respiro, quali l'acquisizione di competenze, l'autodeterminazione, la flessibilità, la capacità di conoscere i contesti e di agirvi attivamente, ma sembrano in ogni

caso mancare l'orientamento, la direzione di senso che la lettura prettamente educativa può invece offrire togliendo il senso di precarietà e frammentarietà al corso di vita, per apprendere ad apprendere, ma anche per "imparare ad abitare il mondo" (Bellingreri, 2015) in ogni stagione della vita. La *lifelong education* può allora tornare a coniugarsi con la "pedagogia dell'arte di vivere" (Rossi, 2015), in cui la persona intraprende il "viaggio della vita", secondo quanto già A. Necker de Saussure aveva evidenziato (Benetton, 2011), consapevole di quanto le sia dato di gestire e disporre in merito alle esperienze di vita personali e comunitarie, nell'orizzonte di senso che permea il suo progetto esistenziale. Di certo, l'indispensabile ripensamento in chiave pedagogica del corso di vita post-moderno costituisce una necessaria risposta al mondo di oggi che "ha bisogno come non mai di educazione, di etica e di principi" (Laneve, 2009).

### Riferimenti bibliografici

- Albarea A. (1998). Ipotesi pedagogiche di uno sviluppo sostenibile. *Studium Educationis*, 1, pp. 1-11.
- Bellingreri A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.
- Benetton M. (2009). Lessico pedagogico. Pedagogia del corso/ciclo di vita. *Studium Educationis*, 1, pp. 117-122.
- Benetton M. (2011). La visione pedagogica del corso di vita: l'attualità del pensiero di A. Necker de Saussure. *Studium Educationis*, 2, pp. 7-22.
- Chiosso G. (2010). Gli scenari della formazione contemporanea. *Studium Educationis*, 3, pp. 9-19.
- Corradini L. (1998). Dare speranza alla solidarietà fra le generazioni: il ruolo della scuola. *Studium Educationis*, 2, pp. 221-230.
- Di Nubila R. (2003). Le ragioni epistemologiche dell'orientamento come processo formativo e come ipotesi costante di apprendimento personalizzato. *Studium Educationis*, 1, pp. 8-38.
- Fadda R. (2000). Formazione, comunicazione, interpretazione. *Studium Educationis*, 4, pp. 633-642.
- Granese A. (2001). Note introduttive. *Studium Educationis*, 1, pp. 3-11.
- Granese A. (a cura di) (2001). Economia ed ecologia della formazione. *Studium Educationis*, 1.
- Guidolin E. (1997). Idee guida per un percorso sulla formazione continua. *Studium Educationis*, 2, pp. 235-238.
- Laneve C. (2009). Verso un Scuola aperta all'ascolto e all'avventura conoscitiva. *Studium Educationis*, 2, pp. 31-50.
- Marescotti E. (2014). Per una curvatura educativa del lifelong learning. *Studium educationis*, 2, pp. 95-105.
- Margiotta U. (1997). Per le scienze della formazione. La formazione alla professione tra pubblico e privato, *Studium Educationis*, 1, pp. 93-107.
- Milan G. (2009). Multiculturalità, cittadinanza e educazione interculturale. Uno sguardo alle indicazioni presenti in recenti documenti in materia. *Studium Educationis*, 3, pp. 101-110.

- Milani P. (1997). Preadolescenti come “quasi adatti”: una possibile metafora. *Studium Educationis*, 3, pp. 452-460.
- Mollo G. (1997). Formazione e orientamento. *Studium Educationis*, 6, pp. 948-957.
- Orefice P. (1997). Il processo formativo. *Studium Educationis*, 4, pp. 567-570.
- Orlando Cian D. (1996). Formazione e educazione: verso l'integrazione dei due saperi. *Studium educationis*, 1, pp. 36-44.
- Orlando Cian D. (1997). Lessico pedagogico. Processo educativo. *Studium Educationis*, 4, pp. 696-697.
- Orlando Cian D., Toffano Martini E. (a cura di) (2002). La pedagogia dell'infanzia. *Studium educationis*, 2.
- Rossi B. (2015). *Pedagogia dell'arte di vivere. Intelligenze per una vita felice*. Brescia: La Scuola.
- Santelli Beccegato L. (1999). Identità, cambiamento, differenza. *Studium Educationis*, 2, pp. 271-275.
- Sirna C. (2008). L'emergenza come bisogno di relazione. *Studium educationis*, 3, pp. 85-98.
- Toffano Martini E. (1997a). Valore pedagogico-educativo del gruppo per età. *Studium Educationis*, 1, pp. 55-68.
- Toffano Martini E. (1997b). Scuola elementare e vita infantile. Voci passive di bilancio. *Studium Educationis*, 3, pp. 436-451.
- Tramma S. (2001). Dall'età adulta all'età anziana: una pedagogia della vecchiaia? *Studium Educationis*, 1, pp. 137-143.