

Numero 2, 2023

F Studi *sulla*
FORMAZIONE

Open Journal of Education



Studi sulla formazione

Open Journal of Education

ANNO XXV, 2-2023

ISSN 2036-6981 (online)

PRESIDENTE E FONDATORE

Franco Cambi

DIRETTORE SCIENTIFICO

Alessandro Mariani

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Massimo Baldacci (Università di Urbino), Paul Belanger (Università di Montréal), Armin Bernhard (Università di Bolzano), Winfried Böhm (Universität Würzburg), Davide Bridges (University of Cambridge), Mario Caligiuri (Università della Calabria), Mirela Canals Botines (Universitat de Vic), Mauro Ceruti (IULM), Cristian Casalini (Boston College), Enrico Corbi (Università di Napoli), Carmela Covato (Università di Roma), Antonia Cunti (Università di Napoli), Marco Antonio D'Arcangeli (Università di L'Aquila), Monica Ferrari (Università di Pavia), Maurizio Fabbri (Università di Bologna), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma 3), Mario Gennari (Università di Genova), Marco Giosi (Università di Roma 3), Teresa González Aja (Università di Madrid), Sofia Gavriilidis (Aristotle University of Thessaloniki), Budd Hall (University of Victoria), Iryna Kojut (University of Poltava), Elena Madrussan (Università di Torino), Anna Lazzarini (Università di Bergamo), Pierluigi Malavasi (Università di Milano), Emiliana Mannese (Università di Salerno), Paolo Mottana (Università di Milano Bicocca), Mutombo Mpanya (University of California), Fritz Osterwalder (Università di Berna), Dominique Ottavi (Université de Caen), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Agostino Portera (Università di Verona), Maria Grazia Riva (Università di Milano Bicocca), Rosalía Romero Tena (Universidad de Sevilla), Milena Santerini (Università di Milano), Otto J. Schantz (University of Koblenz-Landau), Giancarla Sola (Università di Genova); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Flavia Stara (Università di Macerata), Maura Striano (Università di Napoli), Maria Sebastiana Tomarchio (Università di Catania).

MANAGING EDITORS

Rossella Certini, Cosimo Di Bari, Daniela Sarsini

COMITATO DI REDAZIONE

Valeria Caggiano, Alessandro Cambi, Giuseppe De Simone, Elena Falaschi, Farnaz Farahi, Chiara Lepri, Anna Lazzarini, Paolo Levrero, Maria Rita Mancaniello, Romina Nesti

DIRETTORE RESPONSABILE

Cosimo Di Bari

COMITATO ONORARIO

Luigi Ambrosoli †, Flavia Bacchetti (Università di Firenze), Gaetano Bonetta (Università di Chieti), Lamberto Borghi †, Egle Becchi †, Gaetano Bonetta (Università di Chieti), Enzo Catarsi †, Giacomo Cives †, Enza Colicchi †, Giacomo Cives †, Mariagrazia Contini (Università di Bologna), Michele Corsi (Università di Macerata), Duccio Demetrio (Università di Milano), Liliana Dozza (Università di Bolzano), Rita Fadda (Università di Cagliari), Remo Fornacat †, Franco Frabboni (Università di Bologna), Rosella Frasca (Università de L'Aquila), Carlo Fratini (Università di Firenze), Eliana Frauenfelder †, Norberto Galli (Università di Milano), Antonio Genovese (Università di Bologna), Epifania Giambalvo †, Alberto Granese (Università di Sassari), Raffaele Laporta †, Mario Manno†, Riccardo Massa †, Giovanni Mari (Università di Firenze), Francesco Mattei (Università di Roma 3), Paolo Orefice (Università di Firenze), Franca Pinto Minerva (Università di Foggia), Anna Rezzara (Università di Milano Bicocca), Luisa Santelli Beccegato (Università di Bari), Vincenzo Sarracino (Università di Napoli), Nicola Siciliani de Cumis (Università di Roma), Francesco Susi (Università di Roma), Giuseppe Trebisacce (Università della Calabria), Leonardo Trisciuzzi †, Ignazio Volpicelli (Università di Roma Tor Vergata), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze), Carla Xodo Cegolon (Università di Padova)

REDAZIONE

Via Laura 48, 50121 Firenze (tel. 055-2756151) - E-mail: studisullaformazione@scifopsi.unifi.it

La rivista è presente on line ad accesso aperto al seguente indirizzo: <http://www.fupress.com/sf>

I contributi pubblicati sono, sempre, preventivamente valutati da un comitato di esperti interni ed esterni.

Registrazione presso il tribunale di Firenze: n. 4812 del 6 Luglio 1998.

Copyright © 2022 The Author(s). Open Access. This is an open access issue published by Firenze University Press (www.fupress.com/sf) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. The Creative Commons Public Domain Dedication waiver applies to the data made available in this article, unless otherwise stated.

INDICE

EDITORIALE	5
DOSSIER – L'ANALISI PEDAGOGICA E I SUOI OGGETTI: QUESTIONI TEORICHE, METODOLOGICHE E PROSPETTIVE DI RICERCA (A CURA DI MONICA FERRARI)	
FRANCO CAMBI, <i>Una breve riflessione sulla complessità della pedagogia oggi. Tra molte specializzazioni e una visione unitaria/critica comune</i>	7
MONICA FERRARI, <i>L'analisi pedagogica come oggetto. Spunti di riflessione della comunità scientifica fra teoria e prassi</i>	11
DORENA CAROLI, <i>Il CIRSE e la tradizione degli studi storico-educativi in Italia. Tendenze storiografiche tra presente e futuro</i>	17
PIERLUIGI MALAVASI, <i>Sistemi educativi, orientamento, lavoro. Nuove generazioni e ricerca pedagogica</i>	29
CRISTIAN RIGHETTINI, <i>Riflessione epistemologica, analisi pedagogica e prospettiva intergenerazionale</i>	35
MATTEO MORANDI, <i>Nel labirinto dell'incontro: alle origini della SIPED</i>	39
PIETRO LUCISANO, <i>Una ricerca senza oggetti per rimuovere limiti e aprire possibilità</i>	45
ANITA GRAMIGNA, <i>La formazione fra creatività ed emergenze</i>	51
MARIA LUISA IAVARONE, <i>Quali oggetti di studio e quali prospettive di ricerca per la pedagogia nel tempo delle transizioni umane e digitali?</i>	57
PIER CESARE RIVOLTELLA, <i>L'analisi pedagogica e i suoi oggetti al tempo dell'Intelligenza Artificiale</i>	63
ROBERTO DAINESE, <i>Questioni teoriche e prospettive di ricerca in pedagogia speciale: accomodamento, accessibilità, fruibilità, desiderio, autonomia e orientamento</i>	69
FRANCESCO CASOLO, <i>La Società Italiana di Educazione Motoria e Sportiva: neurodidattica e ricerca nelle scienze motorie</i>	75
ANNA ASCENZI, ELISABETTA PATRIZI, <i>La SIPSE: una società scientifica per la tutela, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo</i>	81
MAURIZIO FABBRI, <i>L'analisi pedagogica e i suoi oggetti: cornici teoriche, approcci euristici e prospettive di ricerca. Le coordinate del problematicismo pedagogico</i>	89
RITA CASALE, <i>L'oggetto della pedagogia: la differenza generazionale</i>	95
ANDRÉ D. ROBERT, <i>Educational sciences in France. History and current events</i>	101
CÉLINE CHAUVIGNÉ, BRUNO ROBBES, MARIE VERGNON, <i>Pédagogie, pédagogies: perspectives philosophiques, historiques et pratiques contemporaines pour les sciences de l'éducation en France</i>	107
ROBERT D'ENFERT, <i>L'histoire de l'éducation en France. Des dynamiques transdisciplinaires dans un champ de recherche éclaté</i>	115

ARTICOLI

ILARIA BARBIERI, <i>La pedagogia di Aldo Baibanti nei prolegomeni acratichi</i>	123
GAETANO BONETTA, <i>Posture, psichicità e formazione</i>	137
GABRIELE BRANCALEONI, <i>Andare in mille pezzi per ritrovare una forma. Lettura, infanzia e la metafora letteraria dello smembramento</i>	153
FRANCO CAMBI, <i>Formarsi alla felicità: qualche riflessione teorica e pratica</i>	173
FRANCO CAMBI, <i>La "paideia" nell'epoca attuale dell'incertezza</i>	183
DAVIDE CAPPERUCCI, ROSSELLA CERTINI, MATTEO MAIENZA, LAURA MONDÉJAR MUNOZ, ALEJANDRO SORIA VILCHEZ, <i>Fostering Musical Education through COIL Methodology: A Higher Education Journey</i>	185
COSIMO DI BARI, <i>Dal digital divide all'inclusione digitale</i>	207
GIULIANO FRANCESCHINI, <i>Filosofia dell'esperienza e didattica attiva : l'attualità di Esperienza e Educazione (1938), John Dewey</i>	223
TOMMASO FRATINI, <i>Vicissitudini dell'identità sessuale in adolescenza: note pedagogiche</i>	235
MARIO GENNARI, <i>Sul Concetto di Dasein</i>	245
PAOLO LEVRERO, <i>Lou Andreas von Salomé e il fiabesco nel Weihnachtsmärchen</i>	249
MARIA RITA MANCANELLO, <i>Crescere e vivere in plurimi livelli di realtà: il ruolo dell'educazione transdisciplinare nell'età infantile e adolescenziale</i>	259
MARIA MOYA GARCIA, DAVIDE CAPPERUCCI, <i>Las adaptaciones literarias a novela gráfica como recurso didáctico: propuesta para un análisis cualitativo</i>	271
ELENA MIGNOSI, <i>La Lingua dei Segni Italiana (LIS) nella scuola: la prospettiva bilingue ed embodied come risorsa inclusiva per alunni sordi e udenti a partire dai contesti educativi zero-sei</i>	283
MICHELE ZEDDA, <i>Caso e formazione. Note di pedagogia leopardiana</i>	295

MARGINALIA E RICORDI

FRANCO CAMBI, <i>Sulla mentalità fascista che ritorna</i>	305
FRANCO CAMBI, <i>Sulla crisi dei saperi umanistici oggi: quattro notarelle</i>	307
FRANCO CAMBI, <i>Nota sulla scomparsa di De Bartolomeis e una riflessione sul modello molto alto della pedagogia italiana post-bellica</i>	309

RECENSIONI

311

NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA

317

Questioni teoriche e prospettive di ricerca in pedagogia speciale: accomodamento, accessibilità, fruibilità, desiderio, autonomia e orientamento

ROBERTO DAINESE

Professore ordinario di Didattica e pedagogia speciale – Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Corresponding author: roberto.dainese@unibo.it

Abstract. It seems appropriate to link the term accessibility back to the right of all people to access the opportunities promoted in/by contexts that should arise from universal perspectives, the only ones capable of predisposing accessibility by overcoming separations and categorizations. The intersection of relevant concepts – accomodation, accessibility, usability, desire, autonomy and orientation – can give direction and meaning to research in school contexts by aiming to investigate practices and by generating a reflection aimed at understanding the change that those same practices promote on everyone's learning.

Keywords. Special education – Inclusion – Universal design for learning

1. Diversità e accomodamento

La riflessione nell'ambito della pedagogia speciale¹ non può assumere in sé, come opportuna, l'idea che esistano condizioni ordinarie da cui, inevitabilmente, far emergere altre condizioni ritenute, invece, straordinarie. Gardou ci mette in guardia: «Occorre abbandonare la forma di pensiero dualista, per accedere a un concetto ibrido, che vede nella diversità non l'accostamento dei contrari, ma la coesistenza della molteplicità, l'infinità degli aspetti della vita e l'abbondanza delle sue forme. Tale pensiero riconosce l'instabilità e l'incoerenza come immanenti all'essere umano»².

L'accostamento di due contrari rischia di confondere il significato da attribuire alla parola diversità e, di conseguenza, spinge poi a ritenere opportuna l'idea di un mondo destinato per una sola delle due parti – i più – e questo mondo, per essere, semmai, anche a disposizione degli altri viene accomodato grazie a concessioni che i più destinano, concedono alla minoranza. Un *accomodamento*, necessario ma limitante, perché presuppone che i contesti siano pensati per alcuni e accomodati, adattati per altri.

¹ In letteratura sono presenti molti studi e ricerche di studiosi e studiose della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPES) sui temi affrontati in questo sintetico contributo. La SIPES, fondata nel giugno del 2008 a Bologna, come si legge sul sito dedicato, è «costituita da docenti universitari di ruolo (ricercatori, associati, ordinari ed emeriti) delle università statali e non statali italiane e straniere, impegnati in attività di studio e di ricerca nel campo della pedagogia speciale».

² Ch. Gardou, *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, trad. it. Trento, Erickson, 2006 (ed. orig. 2005), p. 22.

Non vi è dubbio che il termine *accomodamento* possa assumere un significato ampio ed esteso ispirato alla tutela dei diritti delle persone, ma non è abbastanza.

La Corte suprema canadese fece ricorso al principio di accomodamento per risolvere i principali casi di discriminazione fondata su motivi di ordine religioso; in molte sentenze la Corte suprema adottò decisioni sulla base di un *accomodating approach*. Per esempio, ai membri delle minoranze religiose venne riconosciuto il diritto a un giorno di riposo settimanale, diverso da quello degli altri lavoratori, imponendo appunto ai datori di lavoro un *duty of accommodation*.

L'art. 2 della Convenzione ONU (2006) sul diritto delle persone con disabilità richiama la Carta dei diritti e delle libertà canadese e recita come riportato di seguito:

per “accomodamento ragionevole” si intendono le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo adottati, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali.

Quindi, se da una parte l'*accomodamento ragionevole*, che richiama l'insieme delle modifiche e degli adattamenti necessari e utili, garantisce alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio dei diritti umani e delle libertà fondamentali sulla base di un principio di uguaglianza, dall'altra – ordinariamente – non bisognerebbe prevedere soluzioni speciali per le persone con disabilità, ma si dovrebbe aspirare a soluzioni standard, universali.

2. Accessibilità, fruibilità e universalità

La Convenzione delle Nazioni Unite ha diffuso la prospettiva della “progettazione universale”, non limitata all'individuazione di una norma rivolta alla tutela dei bisogni e delle richieste di una categoria “svantaggiata” di persone, ma in sintonia, invece, con una visione dell'*accessibilità* intesa come diritto d'interesse universale. Si supera cioè, come recita l'art. 2 della Convenzione di seguito riportato, l'idea di una “progettazione accessibile” o di una “progettazione per alcuni”, in modo da prospettare un passaggio graduale dall'*accomodamento straordinario*, citato nel paragrafo precedente, a una *progettazione universale*:

per “progettazione universale” si intende la progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate. La “progettazione universale” non esclude dispositivi di sostegno per particolari gruppi di persone con disabilità ove siano necessari.

In ambito pedagogico, è significativo l'approccio inclusivo sottostante al principio della *progettazione universale*: si tratta, infatti, di superare – come già detto sopra – la logica della soluzione dedicata alla persona con disabilità e dell'adattamento dell'esistente, per prospettare sistemi e metodi che rendano accessibili e fruibili, al maggior numero possibile di persone, prodotti, contesti e servizi, ponendo notevoli novità in più campi e ambienti. In ambito educativo, per esempio, è richiesta un'azione di riformulazione dei contesti di apprendimento.

Oggi la prospettiva della *progettazione universale* appare ancora lontana e non raggiunge tutti gli aspetti dell'accessibilità complessiva dell'ambiente di vita e di lavoro della persona con disabilità.

Quanto fin qui argomentato modifica la prospettiva a cui ci rimanda, quasi esclusivamente, il concetto di accessibilità che lo circoscrive, riducendone il valore alla sola possibilità per le persone di raggiungere i contesti. Si tratta di una ridotta opportunità perché è ancora poco ipotizzare che le persone possano "entrare" nei contesti mentre è più forte l'idea che chiunque possa, piuttosto, poter intervenire nei contesti stessi, contribuendo a portare novità, specificità e, addirittura, miglioramenti per tutte le persone che li abitano.

Questo richiede uno sforzo importante sul piano culturale, perché ci obbliga a dover credere che la persona con disabilità quando è nei contesti possa, con il suo contributo, promuovere vantaggi per tutti e tutte.

Quindi è limitante interpretare l'accessibilità solo come spinta idonea a pareggiare i conti con il diritto di accesso ai luoghi per preferire, piuttosto, il bilanciamento con il diritto a *fruire* delle opportunità che i contesti possono offrire nel momento in cui si è, in essi, parte attiva.

I contesti cambiano quando vi è un tentativo di concepirli anche come luoghi di opportunità per le persone che tendenzialmente, invece, sono escluse; quei cambiamenti migliorano, di conseguenza, i contesti stessi per tutte le persone.

3. Desiderio e autonomia

Quando si realizza una visione delle possibilità in una prospettiva universale, si contribuisce, inevitabilmente, a definire inattese e più allargate prospettive anche per altri destinatari nemmeno considerati, pensati. In questo si realizza il richiamo al diritto, di tutte le persone, a essere, ovunque, attese e, quindi, *desiderate*.

Un desiderio di accoglienza proveniente dall'esterno che si indirizza verso le persone con disabilità ha, per queste persone, un peso decisivo perché realizza, potenzia o implementa la percezione che l'altro ha di sé come persona voluta, attesa dagli altri e, quindi, desiderata.

Inoltre, se nei contesti il *desiderio* per l'altro – che ha una disabilità – si esprime solo attraverso la cura dei suoi limiti, si rischia di frenare la ricerca di possibilità, di tragitti probabilmente possibili che rimangono celati, nascosti, irrealizzati.

I contesti, compreso quello scolastico, dovrebbero accogliere per alimentare e implementare le aspirazioni e le prospettive future di tutte le persone che li vivono, ma è necessario che chiunque, in quei contesti, pensi a quelle persone in un tempo che va oltre il presente, che le immagina nel futuro, ipotizzando, precocemente e con fiducia, traguardi possibili.

Il rischio è, invece, quando si è chiamati, a vario titolo, a sostenere la crescita di una persona con disabilità, di assumere un atteggiamento manipolativo, imprigionando l'altro e impedendogli di dirigersi autonomamente su prospettive che potrebbero apparire impossibili, mentre potrebbero, invece, portare a mete assolutamente sostenibili e realisticamente realizzabili.

Tutto questo richiede, però, che la persona con disabilità debba essere preparata ad assumere per sé posture autonome e responsabili; un agire libero nei contesti richiede autonomia e responsabilità così come ci ha indicato Freire: «Temono la libertà perché

non si sentono capaci di correre il rischio di assumerla. [...] Finché sono influenzati dalla paura della libertà, si rifiutano di rivolgersi ad altri e di ascoltarne l'appello, preferendo essere "aggregati" piuttosto che compagni in una convivenza autentica; preferiscono l'adattamento a cui li obbliga la loro non-libertà a una comunione creatrice, alla quale la libertà porta l'uomo, anche quando essa è solo ricerca»³.

4. Orientamento e scuola

L'obiettivo prioritario degli insegnanti dovrebbe essere quello di permettere a tutti gli alunni e a tutte le alunne di potersi avventurare autonomamente negli apprendimenti, facendo sperimentare loro, il prima possibile, l'imparare in autonomia, per percepire tutta la propria efficacia e tutta la propria determinazione per poter accompagnare, gradualmente, le proprie scelte e quindi orientar-si.

Lent, Brown e Hackett hanno declinato i fattori personali ed extra-personali che possono favorire o limitare l'*orientamento*: l'autoefficacia, le aspettative di risultato, gli interessi, gli obiettivi, gli aspetti contestuali intesi come supporti o barriere⁴.

Nel contesto scolastico l'orientamento assume un valore permanente, costante, graduale, lento nella vita delle persone e, per questo, deve rientrare in una prospettiva progettuale che favorisca, fin dalla scuola dell'infanzia, una graduale presa di coscienza di sé, delle proprie caratteristiche e che si realizza attraverso l'esperienza formativa. L'uso delle discipline è finalizzato alla costruzione e al potenziamento delle competenze riferite all'orientamento: l'esperienza di apprendimento è utile anche a nutrire alunni e alunne di competenze che spenderanno nella loro azione di orientamento.

È indispensabile sviluppare un pensiero che sappia accompagnare, che possa diventare metodo per orientare e orientarsi, potenziando le competenze orientative, sfruttando i contenuti disciplinari perché diventino gli ambiti entro cui costruire le traiettorie che alimentano l'autodeterminazione; tutti gli alunni e tutte le alunne dovrebbero usare l'esperienza di apprendimento, naturalmente, per imparare e, anche, per capirsi. Nessuno dovrebbe *imparare solo per imparare*.

5. Ricerca

Quanto argomentato intreccia concetti rilevanti – accomodamento, accessibilità, fruibilità, desiderio, autonomia e orientamento – che possono indirizzare e dare senso all'azione di *ricerca* nei contesti scolastici, puntando a indagare le pratiche con lo scopo, però, di concentrare la riflessione scientifica sul cambiamento che esse sono in grado di promuovere, evitando di indagare pratiche sulla base di dichiarazioni (quello che l'insegnante solo dichiara di voler fare e che ritiene di valore) per soffermarsi, invece, su quanto ciò che si è effettivamente realizzato ha agito sui processi di apprendimento, migliorandoli: «la ricerca dovrebbe fornire a insegnanti, educatori e decisori politici indicazioni chiare (e immediatamente applicabili) sull'efficacia, ad esempio, di tecniche didattiche e

³ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, trad. it. Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2002 (ed. orig. 1968), p. 33.

⁴ R.W. Lent, S.D. Brown, G. Hackett, *Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance*, in «Journal of Vocational Behavior», 45 (1994), 1, pp. 79-122.

programmi di rinnovamento dei sistemi di istruzione, in altre parole sul “che cosa funziona” (*what works*) e “in quali circostanze” (*under what circumstances*)»⁵.

Il Centro interuniversitario CRESPI⁶ promuove l'intreccio tra le azioni di ricerca e la formazione (la ricerca-formazione) promuovendo una ricerca empirica idonea a sostenere la professionalità degli insegnanti e degli operatori educativi in un quadro di collaborazione interistituzionale.

La Ricerca-Formazione è una ricerca diretta ad attivare le risorse del contesto che: mette in atto procedure di ricerca mirate alla costruzione della consapevolezza dei partecipanti; è volta alla costruzione della professionalità insegnante; concepisce il ricercatore principalmente come formatore e facilitatore⁷.

L'intreccio dei concetti qui sinteticamente esplicitati apre a una rigenerazione del valore da attribuire alla parola *inclusione*: il superamento di dinamiche, anche concettuali, che prevedono l'inclusione come una concessione di opportunità che alcuni offrono ad altri. È più opportuno nutrire la speranza che si potrà fare a meno dell'inclusione mentre siamo obbligati a promuoverla perché vorrà dire che si saranno prese, precocemente e diffusamente, posture più universali.

⁵ G. Vivanet, *Che cos'è l'Evidence Based Education*, Roma, Carocci, 2014, p. 34.

⁶ Al Centro di ricerca interuniversitario partecipano le Università di Bolzano, Bologna, Cagliari, Firenze, Lumsa, Milano Bicocca, Modena e Reggio Emilia, Parma, Pavia, Perugia, Roma Tre, Sapienza e Verona (<https://site.unibo.it/crespi/it>, ultima consultazione 12 luglio 2023).

⁷ E. Nigris, *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 37.

Norme redazionali

Accettazione dei contributi

I contributi inviati alla rivista verranno sottoposti all'esame di due *referee* e potranno essere, se il loro parere è sfavorevole, rinviati all'autore.

Norme generali

L'argomento e la lunghezza di qualsiasi contributo va concordata con il Direttore scientifico della rivista. Con la sola eccezione delle recensioni e degli articoli brevi, ogni scritto deve essere accompagnato da un breve *abstract* (in lingua italiana e in lingua inglese) di circa cinque righe (500 caratteri), in cui vengano enunciati sinteticamente gli obiettivi di quel contributo e dalle parole-chiave in inglese.

I testi vanno inviati su dischetto, fornendo sempre anche una versione stampata esattamente corrispondente a quella fornita su dischetto. È preferibile ricevere testi salvati in formato RTF oppure in un formato Word per Windows, anche se occorre sempre indicare il programma utilizzato. È possibile inviare i contributi effettuando una *submission on-line* dalla piattaforma della rivista.

Norme particolari

Se possibile i testi vanno divisi in paragrafi numerati e titolati o numerati.

Si raccomanda di numerare le pagine con cifre arabe e di rientrare ad ogni capoverso utilizzando il comando corrispondente (es.: «Paragrafo, Speciale, Prima riga, Rientra di 1,25 cm», in Word).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i *wordprocessor*, evitando la sottolineatura.

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); seg. e segg. (e non s. e ss.); cap. e capp.; cit.; cfr., vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo, mentre *et. al.*, *ibidem*, *passim*, *supra* e *infra* in corsivo.

Le virgolette da utilizzare sono quelle basse a sergente «.....».

Nell'uso dei trattini occorre distinguere tra quelli di media lunghezza, che assumono il significato di una parentesi (es.: aspetto – si dirà – non nuovo) e quelli che si usano come *trait d'union*, che sono brevi (es.: in-sé, 1970-1972, ruolo-chiave).

Citazioni

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Qualora lo si ritenga necessario – soprattutto per i classici – è opportuno aggiungere dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Le citazioni vanno indicate tra virgolette basse a sergente «.....». Le citazio-

ni presenti all'interno della citazione vanno indicate con virgolette in apice singolo: «.....'.....'.....». Le omissioni all'interno delle citazioni vanno indicate con tre punti tra parentesi quadre [...].

Note

Le note – che devono sempre essere create con il comando corrispondente (es.: «Inserisci note», in Word) – vanno numerate progressivamente dall'inizio alla fine del testo.

Per le citazioni si prega di seguire le seguenti indicazioni:

a) *Opere citate per la prima volta:*

Es.: F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001⁸ (dove l'esponente indica il numero dell'edizione), p. 249 (oppure pp. 185-186).

b) *Opere già citate in precedenza:*

Es.: C. Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, cit.

Si usa *Idem* (Id.) quando, in una stessa nota, si citano più testi dello stesso autore. Es.: L. Trisciuzzi, *Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica. Analisi critica della psicologia dell'educazione contemporanea*, Napoli, Liguori, 1990 e Id., *Elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995.

Si usa *ibidem* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione. Es.: G. Federici Vescovini, «*Arti*» e *filosofia nel secolo XIV. Studi sulla tradizione aristotelica e i «moderni»*, cit., p. 223. *Ibidem*, p. 207.

c) *Saggi pubblicati in curatele:*

Es.: S. Olivieri, *Storia della pedagogia*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, p. 156 (oppure pp. 149-189).

d) *Saggi pubblicati in riviste:*

Es.: E. Catarsi, *Riforma dell'università e professioni socio-educative*, in «*Studi sulla formazione*», 2, 2000.

e) *Indirizzi Internet:*

Gli indirizzi Internet vanno citati indicando il riferimento per esteso con la data dell'ultima consultazione effettuata (es.: <http://www.liberliber.it/biblioteca/riviste/studistorici/index.html>, ultima consultazione 10 gennaio 2000). Se possibile indicare anche l'autore, il titolo della pagina e la data di creazione.

Recensioni

L'autore delle recensioni va collocato – in corsivo – alla fine del contributo. Il testo recensito va posto in testa alla recensione, con l'indicazione dell'autore, del titolo dell'opera, del luogo di edizione, della casa editrice e dell'anno di pubblicazione.

Le eventuali citazioni presenti nelle recensioni vanno incorporate nel testo tra parentesi tonde, *evitando l'uso delle note*; lo stesso vale per gli eventuali riferimenti bibliografici, dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze. La Nuova Italia, 1949.