

Siped
Società Italiana di Pedagogia
Fondato 1977

Dare la parola:
professionalità pedagogiche,
educative e formative.
A 100 anni dalla nascita
di don Milani

a cura di
Vanna Boffò
Giovanna Del Gobbo
Pierluigi Malavasi

Sessioni Plenarie




Pensa
MULTIMEDIA

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

13

La Collana "Società Italiana di Pedagogia" nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Felix Etxebarria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell’Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatori | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Collana soggetta a peer review

Comitato Editoriale del volume relativo alle Sessioni Plenarie

Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Jessica Bertocci | Università degli Studi di Firenze
Debora Daddi | Università degli Studi di Firenze
Christel Schachter | Università degli Studi di Firenze

Dare la parola: professionalità pedagogiche,
educative e formative.

A 100 anni dalla nascita di don Milani

a cura di

Vanna Boffo

Giovanna Del Gobbo

Pierluigi Malavasi

Sessioni plenarie



ISBN volume 979-12-5568-131-1
ISSN collana 2611-1322

2024 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

• SALUTI ISTITUZIONALI

Eugenio Giani 10

Vanna Boffo 14
Dare la parola alle professioni pedagogiche

Domenico Simeone 19
Dare la parola agli ultimi

• INTRODUZIONE AI LAVORI

Pierluigi Malavasi 22
*Dare la parola e promuovere le professioni pedagogiche,
educative e formative, a 100 anni dalla nascita di don Lorenzo Milani*

SESSIONE PLENARIA

– Dare la parola... –

Lorenza Da Re 28
Orientamento educativo e professionale: prospettive e visioni pedagogiche

Massimiliano Fiorucci 36
Dare la parola: da portatori di bisogni in portatori di diritti

Emiliano Macinai 39
Dare parole per dire, pensare e sentire

Luigiaurelio Pomante 47
*Don Lorenzo Milani tra storia e "costruzione del mito".
Alcune riflessioni storiografiche*

– Dare la parola... Professionalità pedagogiche –

Davide Capperucci 55
*La valutazione che forma: il contributo di don Milani
alla diffusione di un approccio autentico alla valutazione*

Loredana Perla 64
Don Milani fra didattica dell'antimaestro e didattica esigente

Alessandra Rosa 72
*Innovare la cultura e la pratica della valutazione
per una scuola democratica e inclusiva*

Raffaella Strongoli 84
Dare la parola alla Natura per praticare didattiche ecologiche

– Dare la parola... Professionalità educative –

Paolo Alfieri 93
*Tra ristrutturazione del passato e condivisione di valori educativi:
la ricezione della fiction del 1997 su don Milani*

Giuseppe Elia 101
*La parola come strumento di alfabetizzazione e di emancipazione sociale.
Il contributo di don Lorenzo Milani*

Moira Sannipoli 110
*«Svegliarsi la notte con il pensiero fisso»:
professionalità educative tra orizzonti prassici e rischi tecnicistici*

Adriana Schiedi 118
*La parola "mediata". Il Mediatore pedagogico-interculturale,
un costruttore di dialogo tra i popoli*

– Dare la parola... Professionalità formative –

Stefano Oliviero 128
Dare la parola?

Luigi Traetta 135
Dare... (ma non togliere!) la parola: l'Università ai tempi di AVA 3

Elena Zizioli 142
Dare la parola tra mito e realtà nei contesti a rischio di disumanizzazione

– Appendice –

Sabrina Breschi 152

Saluti istituzionali

Eugenio Giani
Vanna Boffo
Domenico Simeone

Eugenio Giani
Presidente della Regione Toscana

Ringrazio voi, ringrazio la Prof.ssa Boffo, la prof.ssa Del Gobbo, ringrazio il Prof. Malavasi per questo momento che ha coinvolto per tre giorni Firenze, sostanzialmente tre giorni per offrire nella nostra città quello che rappresenta oggi il punto di riferimento dell'azione, dell'iniziativa, della sollecitazione al confronto che la società italiana in pedagogia riesce a stimolare in questo caso con un grande lavoro del Dipartimento dell'Università di Firenze e conseguentemente questa opportunità che viene offerta anche di ritrovarci al centro di quello che vuole essere un dibattito a livello nazionale e soprattutto delle iniziative con cui la Regione Toscana, la città, possono accompagnare questi momenti.

È molto bello che sia stata proposta questa occasione nazionale di grande coinvolgimento, tanti relatori, tante sessioni, tante opportunità di confronto per chi vi ha partecipato da tutta Italia all'insegna di colui che rappresenta un punto di riferimento per tanti aspetti, ma anche proprio per quello che riguarda l'educazione, la pedagogia e la capacità di rimettersi in discussione negli orientamenti e negli indirizzi, la figura di don Lorenzo Milani.

Il 27 maggio, quando abbiamo ricordato i cento anni dalla nascita, siamo andati in quel luogo che era la canonica della chiesetta, nel quale quando don Lorenzo Milani arrivò a Barbiana non ci arrivava nemmeno una strada asfaltata, si arrivava con i sentieri e con le mulattiere.

Lui aveva avuto la vocazione soprattutto nell'esperienza di famiglia da Firenze dove era nato a Montespertoli, ma dopo Montespertoli era stato mandato, dopo il seminario, fra i preti operai di Calenzano, ma dava fastidio a tal punto che nonostante si fosse a Calenzano, un luogo periferico dell'area metropolitana fiorentina, si voleva ancora più marginalizzare.

Conseguentemente fu mandato in questa frazione di Barbiana nel comune di Vicchio, là lontano nel Mugello fra le montagne, ripeto ci si arriva attraverso semplicemente dei sentieri, in un moto di solidarietà gli amici di Calenzano mandano una ruspa di un imprenditore che si presta e fa la prima strada asfaltata per arrivare a questa chiesetta. Dal silenzio e dalla marginalità scrive *Lettere a una professoressa*; propone quell'indirizzo pedagogico in un momento di rivoluzione di costumi, di modo di pensare, di protagonismo delle nuove generazioni nell'apprendimento, nel sapere. Don Lorenzo Milani morirà nel '67, siamo alle soglie del '68, riesce da quel luogo sperduto con il semplice trasmettere conoscenza e sapere a figli di contadini destinati ad essere lì, figli di contadini a quell'attività magari per tutta la

vita, il senso della cultura, della conoscenza come arma critica di indagine della realtà, di acquisizione degli elementi che la mente umana può offrire attraverso la cultura e la conoscenza, di protagonisti di una società futura.

Quando uno di questi ragazzi che aveva vissuto la sua esperienza, Michele Gessualdi, che è stato poi presidente della provincia di Firenze, presentò qui il libro sulla sua biografia c'era in modo sentito e partecipe il cardinale di Firenze Giuseppe Petroni.

Quando don Milani trasmetteva la sua conoscenza e il suo pensiero là non c'era nessuno, quando morì in quel 1967 nessuna istituzione, né politica né religiosa, era presente al suo funerale e morì a 44 anni. Pensate ai significati di quella persona da un punto di vista pedagogico, del sapere e del modo con cui l'apprendimento trasforma gli ultimi nelle stesse chance, opportunità che tutti gli altri possono avere e poi magari li rende protagonisti del loro futuro e del futuro di una comunità. È l'uomo che declina l'obiezione di coscienza, "l'obbedienza non è più una virtù", il suo libro *Esperienze pastorali*, una rivoluzione per quegli anni, metà degli anni 60, in cui egli si propone come uno dei soggetti più rivoluzionari.

Io ho provato una grande emozione ad essere lì, a 100 anni dalla sua nascita, per la prima volta nella storia con un presidente della repubblica, Sergio Mattarella, che vuol essere nella sua canonica, a vedere come quest'uomo nel 1967 metteva i manifesti "I care", poi diventato per i presidenti degli Stati Uniti un messaggio, uno slogan, un senso di trasformazione del loro impegno. Io mi impegno, "I care" questo termine è quasi traducibile in italiano rispetto a quello che in realtà allora era la cultura del "me ne frego" e ecco quanto questa figura sia stata e sia un riferimento soprattutto proprio nella cultura dell'insegnamento, della pedagogia, del sapere che rende liberi e più forti ogni uomo.

Voi avete questo grande compito, questo grande ruolo nella società e io proprio ho colto come il sentire don Milani, punto di riferimento di questi giorni di studio, sia già di per sé per la società italiana di pedagogia una scelta profonda, di grande valore, di grande significato, di grande voglia di essere aperti a quelle che sono le trasformazioni, il modo di vivere, modo di comunicare nella società di oggi e devo dire che questo è bello perché al contrario spesso nelle attività anche di grande dignità da un punto di vista del ruolo che hanno le società, si tende più a chiudersi in una logica vendicativa e di nicchia. Il vostro messaggio è invece un messaggio di grande apertura: inserirsi con una professione così importante per la nostra comunità nei processi di trasformazione e di speranza verso il futuro nel contesto della nostra comunità e della nostra società.

Di questo oggi c'è davvero bisogno anche per tanti aspetti che riguardano la mia attività all'interno delle istituzioni, all'interno di una politica che spesso si trova in crisi nel rapporto con i cittadini e mi veniva in mente mentre venivo qua ieri la presentazione di un libro *I diari di Ettore Bernabé*. È stato un grande riferimento nella comunicazione e oggi la comunicazione è tutto, direttore generale della RAI, persona che era cresciuta seguendo da portavoce un presidente del consiglio negli anni della trasformazione del centro-sinistra, Amintore Fanfani. Da un punto di vista pedagogico in questi diari sono ricchi tutti i riferimenti al di-

battito alla scuola media unica, trasformazione che avviene in Italia all'inizio degli anni '60 con il primo centro-sinistra. Ripensavo a questi diari ed a quanta mole di scritto questa figura ci porgeva, quattro volumi nell'arco di 30 anni e pensavo a ieri mattina accanto al ministro della cultura San Giuliano eravamo nella visita che avevamo preparato per lui e che lui fortemente voleva alla Fondazione Spadolini, Giovanni Spadolini, un uomo che a nove anni già scriveva su dei quaderni il suo primo libro sugli uomini illustri, a nove anni e la mole dei diari di Giovanni Spadolini poi enorme conseguentemente quanto lui ci ha lasciato scritto. Sabato ero a Pieve Santo Stefano il paese natale di Amintore Fanfani, vi posso assicurare che anche in questo caso, l'educazione allo scrivere ha portato alle cronache popolari dei diari a ogni singolo cittadino, vi sono più di 10.000 diari.

Il ruolo dell'educatore, di colui che forma, pensando anche alle vostre difficoltà, alla necessità di un confronto quando ormai da pochissimi anni perché le trasformazioni sono rapidissime, oggi anche il comunicare, il fornire elementi per informare e dare giusti valori, oltre che un giusto desiderio di conoscenza alle nuove generazioni, è un'operazione sempre più complessa e che richiede quindi formazione, dedizione, passione e io quello che sento in questi tre giorni, avete maturato, è proprio questa capacità di confrontarsi per poter assolvere questo compito. Quando vediamo ieri cinque ragazzi che rincorrendo internet e la necessità di fare più like possibili, determinano la morte di un bambino di cinque anni, ecco che ci rendiamo conto di quanta responsabilità e di quanta attenzione nella pedagogia e nella capacità di trasmettere valori e sete e desiderio di conoscenza sia necessaria. Il vostro è un compito fondamentale nella società di oggi e io vorrei, e lo faccio per quello che è la Regione Toscana, trasmettervi il senso di importanza che la vostra attività, la vostra professione, la vostra etica, nell'apprendimento e nel far apprendere coloro a cui si rivolge. Vogliamo esservi vicini, vogliamo davvero essere di supporto nelle iniziative che possono accrescere questa formazione, questo senso di protagonismo che la pedagogia deve avere nella società di oggi, questo senso di complicità che si deve creare attraverso la formazione in chi insegna, perché c'è bisogno fortissimo per il mantenimento nella fragilità dei rapporti e delle situazioni con cui si cresce oggi di poter assolvere al meglio alla funzione pedagogica dell'insegnamento.

Devo dire che noi in Toscana stiamo vivendo alcuni momenti importanti, ad esempio il completamento come direbbe don Milani che ce lo propone da zero all'infinito del concetto della pedagogia e dell'insegnamento, quindi noi siamo la prima regione in Italia che da settembre cercherà di fornire un supporto fondamentale ovvero i nidi gratis fino a 35 mila euro di reddito in sé, quindi significa 50 mila euro di reddito normale per tutte le famiglie.

Ci abbiamo messo 240 milioni dei fondi europei, il fondo sociale europeo che viene ripartito fra le regioni, quindi una cifra senza precedenti, ma per assicurare per cinque anni lo 0-3 che si associa naturalmente allo 0-6 e sicuramente un servizio alla famiglia e quindi alla donna. Io in questo, come anche nei convegni che abbiamo fatto, ho cercato di darne il significato pedagogico, il fatto cioè della relazione che fra i bambini si crea in un momento in cui sono delle spugne che as-

similano, prendono tutto, formano il loro carattere, il carattere di socialità che a quell'età si viene a generare, il carattere di stimolo all'apprendimento è qualcosa di molto importante nel progressivo affermarsi poi della composizione che il bambino ha del suo carattere, il suo modo di rapportarsi verso gli altri.

Quando hanno esaminato tutti i progetti delle regioni italiane con cui spendere nei prossimi 2021-2027 le risorse del Fondo Sociale Europeo è stato definito dalla Commissione buona pratica.

Per me è stato anche un po' un messaggio rispetto alla capacità nel mondo della pedagogia ad osare, a essere rivoluzionari come era don Milani, a cercare di offrire nuove tracce per la ricerca, per la formazione, per il modo con cui comunicare quello che è il modo di apprendere a coloro che sono i destinatari della vostra attività, alle nuove generazioni. Ad esempio oggi, l'informazione che rispetto a vent'anni fa, fondata sui giornali, sui libri, si è totalmente trasformata e richiede all'operatore quindi anche la capacità di inserirsi in questi flussi.

Non vado oltre, il mio doveva essere un breve saluto e chiedo scusa se sono andato anche oltre su altri concetti, però consentitemi di trasmettere il calore da un punto di vista personale e umano che ci avete fatto offrendoci l'onore a Firenze di ospitare un momento come questo. Sicuramente lo è perché c'è un dipartimento molto solido, fatto da persone di grande competenza e di grande passione nell'attività che svolgono a livello universitario, ma anche perché viene dalla società di pedagogia italiana, una vitalità che io accolgo come elemento di orgoglio dell'intero paese, perché il livello di civiltà di un paese si misura prima di tutto dalla scuola e dalla sanità e noi sulla scuola e sulla sanità in Regione Toscana, ci puntiamo come gli elementi più vitali per misurare il livello di civiltà e di progresso che una società può offrire.

Questo è il messaggio che riteniamo dalla nostra Regione di potervi offrire. Grazie.

Dare la parola alle professioni pedagogiche

Vanna Boffo

Professoressa Ordinaria

Università degli Studi di Firenze – vanna.boffo@unifi.it

Introduzione

Diamo inizio ai lavori di questa plenaria del Convegno Nazionale della Società Italiana di Pedagogia “Dare la parola. Professionalità pedagogiche, educative e formative a cento anni dalla nascita di Don Milani”.

Come Direttrice del Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell’Università di Firenze, che ospita questo convegno, indirizzo il benvenuto a tutti gli intervenuti e ringrazio profondamente per la partecipazione.

A Tutti, professoresse e professori, ricercatrici e ricercatori, studiose e studiosi, dottorandi, assegnisti, borsisti, colleghe e colleghi di ogni area di studio e ricerca educativa e formativa, di cui siamo custodi e interpreti fedeli, un ringraziamento sentito da parte dei membri del Dipartimento Forlilpsi, Dipartimento che mi onoro di rappresentare, per essere arrivati qui. Oggi, in questo consesso, molto importante per tutti Noi, la gioia grande di vederVi insieme a parlare di Pedagogia, a riflettere di Educazione, a convergere o divergere sugli aspetti multiformi delle nostre professionalità è davvero immensa e non posso negare che non sia motivo di forte impatto emotivo. Siamo in presenza, davanti gli uni agli altri, per tessere una unica tela e una comune trama pedagogica, pur nelle differenze che ci contraddistinguono, ad appena un anno dalla ripresa delle nostre quotidianità, dopo una pandemia e, purtroppo ancora, con una guerra alle porte della nostra Europa politica e nei confini dell’Europa geografica.

Di fronte alla vasta molteplicità di sfide epocali che si stagliano sullo sfondo del nostro stare insieme: abbiamo le migrazioni, i cambiamenti climatici, le crisi economico finanziarie, le trasformazioni tecnologiche, di portata esponenzialmente repentina, siamo a Firenze in questi luoghi così densi di umanità.

Ieri eravamo in Rettorato, nel Rettorato della nostra Università Fiorentina, domani noi saremo nel cuore storico e culturale della terra toscana, simbolo di una memoria millenaria, saremo in Palazzo Vecchio.

Oggi invece, lasciatemelo dire, siamo in questa sala illustre, all’interno di questo complesso architettonico carico di storia, di cultura, di arte e di solidarietà, di valore, di valori, perché è indubbio che al di là di ciò che oggi l’Istituto rappresenta, lo sentiremo tra poco dalle parole dirette della Direttrice Generale, l’Istituto degli

Innocenti sia per tutti un luogo carico di molte storie. Ogni volta che mi trovo a entrare in queste corti, ogni volta che mi affaccio a una di queste sale, ogni volta che salgo sulla terrazza dell'antico stenditoio, sento le voci delle centinaia di migliaia di bambini che nei secoli sono stati qui accolti, hanno potuto vivere una vita dignitosa, hanno potuto sentire un affetto significativo e hanno potuto avere una istruzione primaria, sono stati educati a un mestiere, hanno avuto una possibilità di vita che altrimenti sarebbe stata negata.

1. Educazione e Formazione

L'Educazione nasce dal coraggio e dal bisogno di saper interpretare la necessità di formarsi, di darsi quella forma umana che a partire dalla categoria di *Paideia* ha cambiato i paesi, le regioni, i territori, gli stati, le nazioni, mutando, però, e trasformando donne e uomini. Vado alla radice perché questo è l'insegnamento che traggio da questo luogo a cui accosto un'altra voce forte e pura, quella di un bambino, poi giovane adulto, che proprio poco lontano da qui, esattamente a qualche centinaio di metri da Piazza Santissima Annunziata, nasceva il 27 maggio del 1923 in via Principe Eugenio 10, oggi via Antonio Gramsci 25. Lorenzo Milani è figlio di questa terra, di questi luoghi, la sua conversione avvenuta alla Gigliola, la tenuta della famiglia Milani-Comparetti a Montespertoli, nelle campagne fiorentine, prosegue e si rafforza esattamente in fondo a Via dei Servi.

Nella chiesa di San Michele Visdomini, la chiesa di San Michelino, per lungo tempo la chiesa di Don Raffaele Bensi, una delle figure più rappresentative del cattolicesimo fiorentino, pre e post conciliare. Le radici di Lorenzo Milani affondano proprio qui, in queste strade, e mi piaceva, proprio per voi che siete venuti da tutte le parti d'Italia, ricordarlo e rammemorarlo (Cfr. Affinati, 2016; L. Milani, 1957, 1979; Scuola di Barbiana, 1967).

Le radici di Lorenzo Milani sono quelle di Don Bensi, insieme a padre Ernesto Balducci, interprete alla Badia Fiesolana del senso di un moderno pacifismo universale. Sono quelle vicine a Don Giulio Facibeni, padre di centinaia di bambini dell'opera della Divina Provvidenza Madonnina del Grappa, ma sono quelle anche di Giorgio La Pira, visionario Sindaco di Firenze, che proprio in piazza San Marco, di nuovo a pochi metri da qui, nel convento omonimo, visse e diresse le sue imprese di pace, lottando accanto agli operai e a decine e decine di famiglie che protestavano dalla fame, salvando la fabbrica del Nuovo Pignone nel 1953.

Ecco, tutti rappresentano i pilastri fondamentali di una storia che ci appartiene, ci appartiene come cittadini, ci appartiene come pedagogisti, ci appartiene come ricercatori dei principi dell'Educazione e della Formazione.

Quindi pochi tratti per dire che le radici, la memoria e il contesto sono importanti. Oggi non siamo qui casualmente, perché siamo qui per dare la parola, ovvero per darci la parola, reciprocamente. Ciò significa ascoltare, ascoltarci insieme, per creare relazioni e modi nuovi di essere. Allora, questa è stata la prima riflessione che ho desiderato porgervi, per prendere le mosse e per dire appunto

ciò che ci arriva da questi luoghi, ciò che questi luoghi ci suggeriscono. La radice dalla quale proveniamo, il luogo, matrice del nostro essere qui, ciò che ci mette insieme è il *processo educativo*, l'Educazione, la *Paideia*, la *Bildung*.

Barbiana è il luogo del processo educativo, del fare educazione attraverso l'apprendere, ma prima ancora attraverso l'amore per l'altro, la relazione appunto. Barbiana non è Barbiana se non sappiamo trasferirla nelle nostre quotidiane Barbiane. Barbiana è qui, in questo luogo che accoglie, ancora oggi, la sacralità della vita offesa, bambini lasciati e bambini senza famiglia, che qui ne trovano una. Dobbiamo far parlare i luoghi dentro di noi, per essere parte di un universale che vede i processi educativi là dove sappiamo cercarli, trovarli e interpretarli.

La parola è la relazione, la parola è la fragilità, ovunque ci troviamo. Questo tutti noi lo sappiamo, è la voce, di nuovo, dell'Educazione e della Formazione, ed è una parola che ha bisogno di un altro termine però, per compiersi, ha necessità estrema di essere detta e vissuta insieme, in comunità.

2. Professioni educative

Allora la seconda riflessione, che attualizza proprio la conversione potente e furiosa di Lorenzo, ci porta a considerare, dopo il luogo, la ragione del nostro stare qui oggi, il motivo della nostra presenza insieme, anche alla ricerca di una nuova comunità pedagogica che sentiamo nei gruppi di lavoro, che agiamo nelle conferenze CUNSF e CONCLEP, ringrazio i Presidenti per essere qui, che sono nate negli ultimi anni e che sviluppiamo nei nostri Corsi di Studio e nei nostri Dipartimenti. La ragione è il fine per il quale noi ricerchiamo, studiamo, insegniamo, esercitiamo i nostri studenti, i nostri laureandi, i nostri dottorandi.

Siamo qui anche per parlare di professione, di professioni e di professionalità, a partire dai luoghi dell'anima per andare alle ragioni del vivere, potremmo dire. Allora sarebbe facile pensare a Lorenzo, già a Don Lorenzo, antesignano di una pervicace ricerca della costruzione professionale attraverso le lingue, attraverso la lingua, attraverso l'internazionalizzazione *ante litteram*, attraverso il concetto di comunità educante, attraverso la promozione dell'impegno civile per costruire la professione di un educatore ad ampio spettro.

Ecco, noi siamo qui oggi in modo particolare per fare il punto, per discutere delle professioni educative e formative che prepariamo nelle nostre aule universitarie, ma la Pedagogia, ammantata di sapere teorico, che ha le proprie radici nella sapienza teoretica, sia essa storica, filosofica, didattica, metodologica, valutativa, si trasferisce nella dimensione prassica, ovvero pratica, ovvero delle pratiche. Si fa esperienza catalogata e strutturata, cioè agita. E come afferma l'ISTAT nella classificazione ufficiale delle professioni del 2011 (ISTAT, 2021), aggiornata nel 2013, la professione è definita come un insieme di attività lavorative concretamente svolte da un individuo che richiamano conoscenze, competenze, identità e statuti propri, laddove la logica utilizzata per aggregare professioni diverse all'interno di un medesimo raggruppamento si basa proprio sul concetto di competenza, ma

visto nella sua duplice dimensione di livello di competenze, cioè complessità, compiti svolti, responsabilità e autonomia. E del campo di competenze, domini settoriali, ambiti disciplinari, attrezzature utilizzate e tutto ciò è richiesto per l'uso e l'esercizio delle professioni.

Siamo di fronte a un vasto territorio ancora da arare per le professioni educative e formative e se questo è un punto da richiamare con forza per chiarire chi siano educatori e pedagogisti nei più ampi luoghi di lavoro, dei contesti sociali, culturali, sanitari dove si trovano a porgere la propria opera, da un altro punto di vista un livello di approfondimento necessario, opportuno e importante da studiare ed elaborare è quello all'interno dei nostri corsi di studio triennali e magistrali, per dare significato al rapporto fra i *learning outcomes* (Cfr. Luzzatto, 2001) in uscita delle lauree e le competenze, ma anche le capacità e le capacitanze richieste dalle professioni. La ragione è chiara e si situa nel sottolineare quanto potremmo e dovremmo fare per, nel e con il mondo del lavoro.

3. Per concludere

Allora la terza riflessione parte da qui, se noi ci battiamo per il riconoscimento delle professioni educative, anche per un rinnovamento forte della professione docente, ma più radicalmente oggi per quella professione educativa e formativa, educatori, formatori e pedagogisti che oggi mancano di un riconoscimento ordinamentale adeguato, dobbiamo farlo anche per la dignità del lavoro. Il lavoro educativo è oggi in Italia oltraggiato da un contratto collettivo nazionale che non lo riconosce appieno. Il lavoro educativo, formativo e pedagogico deve avere nuovi spazi, nuovi ruoli, nuovi volti istituzionali. Io so che molti di voi a più livelli, da anni, stanno conducendo questa battaglia.

Ecco, penso la si debba diffondere, ci si debba fare interpreti delle condizioni professionali nelle cooperative, nei servizi, in tutti quei luoghi dove è necessario riconoscere l'alto valore umano pedagogico, educativo, didattico che ogni nostro educatore esprime accompagnando un bambino, un adolescente, un anziano, coordinando servizi essenziali e sostenendo così la vita umana nella sua completezza. Dobbiamo uscire da un'*enclave* e farci portatori di una richiesta forte di riconoscimento professionale, civico e civile.

Concludo il mio saluto e il mio ringraziamento a questa bellissima assemblea. Guardandovi, davvero ci si emoziona molto, molto fortemente. Vi auguro la migliore continuazione dei lavori attraverso la ricerca di una condivisione comunitaria di spazi, di tempi, di idee e di valori. Noi dobbiamo dare risposta ai nostri studenti, ai nostri laureati, ai nostri dottorandi e dottori di ricerca, perché rispondendo loro potremo porgere la risposta migliore a tutti coloro che i nostri educatori, pedagogisti, docenti, insegnanti di ogni ordine e grado accompagnano quotidianamente, oltre la fragilità, oltre la differenza, oltre la diversità, oltre la mancanza, oltre la difficoltà. Dobbiamo farlo per il valore e i valori che l'educazione porge in ogni luogo, istituzione, scuola, nido, classe, servizio, residenza, che venga riconosciuta come asse portante del vivere e dell'esistere.

Concludo con le parole che io uso per chiudere le mie prime lezioni di Pedagogia Generale all'interno del Corso di Studio, classe L19, *Scienze dell'Educazione e della Formazione* e che sono riprese dal volume *Esperienze pastorali*, sono parole molto comuni, sicuramente vi risuoneranno, perché ci danno la traccia del percorso da svolgere e le lascio a voi come guida al lavoro pomeridiano:

In sette anni di scuola popolare ho badato solo a non dire stupidaggini, a non lasciarle dire e a non perdere tempo. Poi ho badato a edificare me stesso, a essere io come avrei voluto che diventassero loro. Spesso gli amici mi chiedono come faccio a fare scuola e come faccio ad averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica, ma sbagliano la domanda. Non dovrebbero preoccuparsi solo di cosa bisogna fare per fare scuola, ma dovrebbero preoccuparsi di come bisogna essere per fare scuola (Milani, 1957, pp. 238-240).

A tutti voi benvenuti dal profondo del cuore e buon lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Affinati E. (2016). *L'uomo del futuro. Sulle strade di Don Lorenzo Milani*. Milano: Mondadori.
- ISTAT, Classificazione delle professioni - revisione 2021, in https://www.istat.it/it/files//2024/01/FOCUS_PROFESSIONI_2021.pdf (consultazione del 24/03/2024).
- Luzzatto G. (2001). La progettazione della didattica universitaria per risultati di apprendimento. In Galliani L., Zaggia C., Serbati A., *Apprendere e valutare competenze all'università*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milani L. (1957). *Esperienze Pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Milani L. (1979). *L'obbedienza non è più una virtù*, (1965). Perugia: Edizioni del Movimento Nonviolento.
- Scuola di Barbiana (1983). *Lettera a una professoressa*, 1967. Firenze: Libreria editrice Fiorentina.

Dare la parola agli ultimi

Domenico Simeone

Professore Ordinario

Università Cattolica del Sacro Cuore – domenico.simeone@unicatt.it

Il 27 maggio abbiamo il centenario della nascita di Lorenzo Milani, prete e maestro, che ha dedicato la sua vita all'educazione per dare la parola agli ultimi. Del priore di Barbiana si è detto e scritto molto, non sempre a proposito, e molto si dirà e si scriverà in questo anno. Alcuni provano a schierare il priore di Barbiana a difesa delle proprie idee, altri lo presentano come la causa dei mali della scuola italiana, altri ancora come un modello inimitabile. Non tutti leggono i suoi scritti, studiano la sua esperienza e si lasciano provocare dalla sua testimonianza. Come bene ha detto don Bensi, suo padre spirituale, in una intervista raccolta da Padre Nazzareno Fabretti nel giugno del 1971 don Lorenzo Milani “trasparente e duro come un diamante doveva subito ferirsi e ferire”. Lasciarsi toccare da questo diamante, con il rischio di ferirsi, può essere ancora oggi un'operazione salutare in grado di insegnarci l'arte del fare scuola e del dare la parola agli ultimi. Rileggere gli scritti di don Lorenzo Milani rappresenta, ancora oggi, un'esperienza “formativa” per il lettore, che sollecitato dalle parole del Priore di Barbiana, a volte provocatorie e paradossali, ma mai banali, è invitato ad interrogarsi in profondità senza seguire le strade dell'ovvio, alla ricerca della verità. Una lettura attenta può permettere di entrare in quello che lo stesso don Lorenzo Milani definiva il “segreto pedagogico di Barbiana” così descritto in *Esperienze pastorali*:

Spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola e come faccio ad averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare per fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter fare scuola. Bisogna essere... Non si può spiegare in due parole come bisogna essere, ma finite di leggere tutto questo libro e poi forse capirete come bisogna essere per fare scuola popolare. Bisogna avere idee chiare in fatto di problemi sociali e politici. Non bisogna essere interclassisti, ma schierati. Bisogna ardere dall'ansia di elevare il povero ad un livello superiore. Non dico a un livello pari a quello dell'attuale classe dirigente. Ma superiore: più da uomo, più spirituale, più cristiano, più tutto (Milani, 1958, p. 239).

Il modo di essere del maestro, il suo mettersi in gioco e il suo spendersi completamente al servizio degli ultimi è il cuore dell'esperienza milaniana ed è ciò che ancora oggi rende attuale il suo messaggio. Lo ha sottolineato anche Papa France-

sco, il 20 giugno del 2017, recandosi a Barbiana per pregare sulla tomba di don Lorenzo Milani, quando, rivolgendosi agli insegnanti e agli educatori ha detto:

La vostra è una missione piena di ostacoli e di gioie, ma soprattutto è una missione di amore, perché non si può insegnare senza amare e senza la consapevolezza che ciò che si dona è solo un diritto che si riconosce, quello d'imparare. E da insegnare ci sono tante cose ma quella essenziale è la crescita di una coscienza libera, capace di confrontarsi con la realtà e di orientarsi in essa guidata dall'amore, dalla voglia di comprometersi con gli altri, di farsi carico delle loro fatiche e ferite, di rifuggire da ogni egoismo per servire il bene comune (*Avvenire*, 21 giugno 2016, p. 6).

Per realizzare questo obiettivo è necessario possedere la parola: “la chiave fata che apre ogni porta”. In una lettera del 28.3.1956 al Direttore del *Giornale del mattino* don Lorenzo Milani scrive: “Sono otto anni che faccio scuola ai contadini e agli operai e ho lasciato ormai quasi tutte le altre materie. Non faccio più che lingua e lingue. Mi richiamo dieci, venti volte per sera alle etimologie. Mi fermo sulle parole, gliele seziono, gliele faccio vivere come persone che hanno una nascita, uno sviluppo, un trasformarsi, un deformarsi”.

Su una porta della scuola di Barbiana troviamo la scritta “I care”, mi importa, mi sta a cuore. Un motto che dovremmo oggi appendere sulle porte delle tante Barbiane del mondo, un cartello che dovremmo fissare anche su quel barcone che è affondato portando con sé in fondo al mare 600 persone di cui 100 bambini, non per provocare in noi un fugace momento di commozione, ma perché questo diventi il criterio guida delle nostre scelte professionali, culturali e di ricerca: stare dalla parte dell'ultimo. Di fronte a queste 600 vite inghiottite dal mare, a queste 600 storie inghiottite anche dalla nostra indifferenza, abbiamo oggi, mentre ricordiamo il centenario della nascita di don Lorenzo Milani, il coraggio di dire: “I care”?

Don Lorenzo Milani ci invita a perseguire l'ideale alto di una scuola capace di formare persone libere e solidali, che abbia ben chiaro il suo compito, come ricordano i ragazzi di Barbiana nella *Lettera a una professoressa*: “Cercasi un fine. Bisogna che sia onesto. Grande. Che non presupponga nel ragazzo null'altro che d'essere uomo. Cioè che vada bene per credenti e atei. Io lo conosco. Il priore me l'ha imposto fin da quando avevo 11 anni e ne ringrazio Dio. Ho risparmiato tanto tempo. Ho saputo minuto per minuto perché studiavo. Il fine giusto è dedicarsi al prossimo” (Scuola di Barbiana, 1967, p. 94). *Lettera a una professoressa* ci invita a non cercare a Barbiana un modello da imitare quanto piuttosto uno stimolo generativo perché la Scuola di don Milani “se vezzeggiata come un modello ideale, può favorire inerzie utopistiche o fughe nel privato. Essa non è un modello, è un messaggio, e il messaggio non si imita mai, è sempre un appello a nuove creazioni” (Balducci, 1995, p. 50). Il messaggio della lettera va ancora oggi accolto, meditato e tradotto, per questa ragione ci troviamo qui, in questi giorni, per comprendere con più profondità, senza compromessi, quale contributo le professioni educative possono offrire alla società di domani, come possiamo dare oggi la parola agli ul-

timi “Non come dono da fare ai poveri, ma come debito da pagare e un dono da ricevere – come provocatoriamente scrive don Lorenzo Milani all’amico Gian Paolo Meucci il 2 marzo del 1955 – Non per insegnare, ma solo per dare i mezzi tecnici necessari (cioè la lingua) ai poveri per poter insegnar essi a voi le inesauribili ricchezze di equilibrio, di saggezza, di concretezza, di religiosità potenziale che Dio ha nascosto nel loro cuore quasi per compensarli della sperequazione culturale di cui son vittime”.

È per questo che per il priore di Barbiana “l’arte dello scrivere è la religione. Il desiderio d’esprimere il nostro pensiero e di capire il pensiero altri è l’amore. E il tentativo di esprimere le verità che solo si intuiscono le fa trovare a noi e agli altri. Per cui esser maestro, esser sacerdote, esser cristiano, essere artista, essere amante, essere amato sono in pratica la stessa cosa”. Come scrive nella lettera inviata a Dina Lovato il 16 marzo del 1966.

Auguro a ciascuno di voi di vivere la ricerca, l’insegnamento e le attività di “terza missione” con la stessa dedizione, lo stesso rigore del priore/maestro di Barbiana con la consapevolezza che dare la parola è molto più impegnativo del prendere la parola.

Riferimenti bibliografici

- Milani L. (1958). *Esperienze Pastorali*. Firenze: LEF.
Balducci E. (1995). *L’insegnamento di don Lorenzo Milani*. Laterza: Roma-Bari.
Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*, Firenze: LEF.

Introduzione ai lavori

Pierluigi Malavasi

Dare la parola e promuovere le professioni pedagogiche, educative e formative, a 100 anni dalla nascita di don Lorenzo Milani

Pierluigi Malavasi

*Presidente della Società Italiana di Pedagogia - Professore Ordinario
Università Cattolica del Sacro Cuore - pierluigi.malavasi@unicatt.it*

Che cosa significa ‘dare la parola’? Il convegno – che si svolge a Firenze, una capitale del pensiero pedagogico del nostro Paese – muove da questa espressione: “La parola è la chiave fatata che apre ogni porta”¹, osserva don Milani. È anzitutto a lui che il convegno si richiama, alla parola come esigenza di riscatto, di presa di coscienza, di impegno per vincere le povertà.

Che cosa significa *dare la parola* di fronte alle ingiustizie e alle clamorose disuguaglianze del suo e del nostro tempo? Di *quale parola* si tratta?

È una parola consapevolezza, una parola conoscenza, una parola critica, una parola progetto, una parola azione.

Dare la parola, in questo convegno, si riferisce anche alla *dignità, al valore, all’emancipazione delle professioni pedagogiche*, educative e formative che tali professionalità promuovono, in ogni ambito della società.

In un quadro normativo in evoluzione e mentre il legislatore sta prendendo in considerazione l’opportunità di istituire l’albo professionale per educatori e pedagogisti, *dare la parola* vuol dire prendere coscienza, elaborare, sapere, assumere la responsabilità dell’azione.

La Società Italiana di Pedagogia, nella parola di ciascuno dei suoi 1250 soci, è chiamata in causa per ‘dare la parola’, a valere sul capitale di studi e ricerche dell’enciclopedia dei saperi della pedagogia generale e sociale, della didattica e della pedagogia speciale, della storia della pedagogia e dell’educazione, della pedagogia sperimentale. Dare la parola abbraccia e ‘scuote’.

Dare, non prendere.

Ascoltare e promuovere il confronto.

In questo convegno, i 33 gruppi di ricerca universitari della SIPed e 250 relatori, italiani e stranieri, danno la parola a esperienze, a progetti, a voci e a volti che si *fanno* ricerca educativa. Professionalità pedagogiche, formative, educative nelle scuole, nei servizi educativi per minori, nei contesti aziendali, nei luoghi di aggregazione giovanile, nelle situazioni di disagio sociale e di emarginazione, nelle

1 L. Milani, *Lettera al direttore del Giornale del mattino*, 28 marzo 1956.

carceri, nel lavoro educativo con le persone disabili, nella consulenza familiare, nella comunicazione e gestione della sostenibilità, negli ambiti educativi e riabilitativi, di assistenza e cura, nell'uso delle tecnologie e dell'intelligenza artificiale, della *media literacy* e dell'*e-learning*, del *faculty development* e dell'imprenditorialità accademica, dell'orientamento e degli adulti, delle pratiche sportive e del benessere, dell'*active ageing*, della formazione nelle filiere agroalimentari, della mobilità sostenibile e dell'*outdoor education*, della progettazione e del coordinamento, del monitoraggio, della valutazione e della sperimentazione educativa e formativa, *long wide e long life*. Dare la parola nel rispetto, nel riconoscimento dell'altro.

La parola è la chiave fatata ovvero sofferta, sfidante, coinvolta che apre ogni porta, dice don Lorenzo. Quest'anno, nel convegno di febbraio, la SIPed, in modo corale, ha concentrato l'attenzione sul tema "Sistemi educativi, orientamento, lavoro". Una filiera tematica percepita come cruciale da oltre 500 soci che hanno presentato studi e relazioni.

Viviamo un passaggio d'epoca, la Società scientifica sta compiendo un percorso partecipativo che suscita clamore. 200 soci in più, e in soli sei mesi, è un dato sorprendente.

In un quadro geopolitico incerto, questo convegno prosegue e approfondisce le questioni euristiche tematizzate a Bologna, approfondendo la questione cruciale delle professionalità.

SIPed ha sempre dedicato attenzione ai percorsi formativi e alla ricerca sulle figure traguardo dei corsi di laurea in ambito pedagogico, ma oggi ancora più analiticamente siamo chiamati a prenderci cura e ad assumere una peculiare responsabilità di fronte alle condizioni di esercizio, ai valori, alle metodologie, ai futuri delle professionalità pedagogiche, educative, formative. È una responsabilità sentita da tutti gruppi di lavoro, che hanno aderito in modo unanime all'invito di lavorare – insieme – sul tema oggetto del convegno. Grazie di questa partecipazione collettiva e personale. Partecipazione come confronto e impatto sociale della ricerca pedagogica.

Un convegno scientifico è un incontro di persone, un'occasione morale di dignità e di affermazione dei valori personali e della comunità, che si fonda sulla relazione tra democrazia e educazione, tra generi e generazioni. Nel convegno di primavera, la SIPed pone al centro dell'attenzione i soci junior, le cui sessioni aprono il convegno, e i soci ricercatori e associati, che tengono le relazioni. È una consuetudine virtuosa. Portare alla ribalta i soci più giovani, accoglierli, valorizzarli. Se manca questa sensibilità, le società scientifiche si isteriliscono e rischiano di perdere la prospettiva del futuro.

Esprimo viva riconoscenza ai soci della SIPed, alle persone che si riuniscono, in presenza e a distanza, che dedicano tempo a costruire il *noi*.

Formulo due sintetiche considerazioni, aprendo questo convegno rivolto al futuro del percorso associativo.

1. La ricerca scientifica vive in Italia una fase di grande eccitazione. Grazie al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), con circa 6 miliardi di euro,

sono in partenza i Campioni nazionali, gli Ecosistemi dell'innovazione, le Infrastrutture e i Partenariati estesi. Sono già al lavoro centinaia di dottorandi e ricercatori finanziati, tra il 2021 e il 2022, dai fondi PON ReactEu e da altre linee PNRR, cui sono legate altre opportunità, dal nuovo PRIN (Progetti di rilevante interesse nazionale) al Piano complementare per la ricerca medica. Una fase senza precedenti di risorse, originate dai fondi europei, che si aggiungono a quelli esistenti per un nuovo sviluppo della ricerca e dell'università. “Nel quadro internazionale, l'anno in corso segna la maturazione del programma di ricerca europea *Horizon Europe 2021-2027*, che è sempre sullo sfondo come riferimento della ricerca italiana: ampiezza di occasioni per la ricerca collaborativa internazionale; nuovi spazi e modelli di ricerca, come lo *European Innovation Council* (EIC); il nuovo modello delle *mission* per una ricerca di impatto trasformativo su società ed economia. [...] Una fase così intensa e inattesa – così diversa dall'esperienza ‘normale’ della ricerca italiana, segnata da risorse nazionali stazionarie, perdita di personale e incerta *performance* nella ricerca europea – genera entusiasmi e interrogativi”².

2. Una SIPed capace di interpretare le sfide del cambiamento dovrà *dare la parola*, comprendere potenzialità, intercettare risorse, sostenere con un pensiero critico e dati attendibili scelte progettuali e itinerari di ricerca. Il PNRR è un banco di prova anche per le capacità di innovazione della ricerca pedagogica. *Dare la parola* è un gesto che ha implicazioni politiche, abbiamo certamente bisogno di crescere nell'incisività dell'azione sul quadrante della politica nazionale e locale, attraverso sempre nuovi raccordi e alleanze, con le rappresentanze governative e degli eletti nelle assemblee legislative, con le associazioni e le realtà imprenditoriali.

Ringrazio le autorità, i già presidenti della SIPed presenti, i colleghi emeriti, i direttori del dipartimento di Firenze che, nel corso degli ultimi decenni lo hanno reso un importante e prezioso punto di riferimento nazionale e internazionale, i colleghi presidenti di società scientifiche di area pedagogica.

Ringrazio il Direttivo SIPed, che ha fortemente voluto e ideato questo convegno, tutti coloro che hanno intensamente lavorato per la sua realizzazione, la Presidente del Premio SIPed, l'associazione *R. F. Kennedy Foundation of Italy*, che ha condiviso il tema del simposio e ne ha sostenuto la realizzazione.

Al Dipartimento FORLILPSI, alla direttrice Prof.ssa Vanna Boffo, a tutti i colleghi pedagogisti che vi afferiscono, ai tanti collaboratori e all'Università di Firenze un grazie grande, profondo, colmo di stima. Con particolare riferimento alla Professoressa Giovanna del Gobbo, *general manager* dell'assise. Anche grazie alla generosità istituzionale di FORLILPSI e dell'Università di Firenze, di Vanna Boffo,

2 R. Zoboli, *Dal Pnrr preziose risorse per la ricerca da investire nella fusione tra scienze distanti*, «Presenza» *Il valore della ricerca*, 6 (2022), p. 5.

Giovanna del Gobbo, delle colleghe e dei colleghi professori e ricercatori, dottori e dottorandi di ricerca, tutor e studenti coinvolti, anche grazie a questi mirabili gesti scientifici e politici che sono l'ospitalità e l'organizzazione gentile e premurosa, possiamo tutti insieme *dare la parola*.

Grazie FORLILPSI, grazie Università di Firenze!

Sessione Plenaria 1
Dare la parola...

Interventi

Lorenza Da Re
Massimiliano Fiorucci
Emiliano Macinai
Luigiaurelio Pomante

Orientamento educativo e professionale: prospettive e visioni pedagogiche

Lorenza Da Re

Professoressa Associata

Università degli Studi di Padova - lorenza.dare@unipd.it

1. L'orientamento educativo e professionale nella società del futuro

La società in cui viviamo è in continuo mutamento e di conseguenza noi tutti siamo portati a compiere numerose scelte per orientarci e ri-orientarci verso il futuro personale, formativo, professionale e di vita (Lo Presti & Tafuri, 2020), secondo una prospettiva di orientamento lungo tutto l'arco della vita e in ciascuna dimensione dell'esistenza (Sicurello, 2020). Nel caso specifico dell'orientamento universitario, si dà rilievo sia a quello relativo all'ingresso all'università, sia all'orientamento e ri-orientamento in itinere, sia all'uscita verso la professione (Annovazzi, Camussi, Meneghetti, Ulivieri Stiozzi, & Zuccoli, 2019; Dato, Cardone, Bassi, & Romano, 2023). In particolare modo, il momento di transizione riguardante il passaggio dalla Scuola Secondaria all'Università genera numerose sfide e si rivela essere un momento cruciale della vita (La Marca, Cardone, Bassi & Romano, 2023).

La società sta cambiando a un ritmo così rapido, che è quasi impossibile prevedere come sarà tra Vent'anni, quale sarà la situazione economica, la domanda di lavoro, i valori prevalenti. Se prima la letteratura di settore ci parlava della società dell'informazione e della conoscenza, ora possiamo parlare di una società dell'incertezza. Viviamo nel mezzo della 4^a Rivoluzione Industriale: si parla di un passaggio dal paradigma VUCA - Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity (volatilità, incertezza, complessità, ambiguità) a quello BANI - Brittleness, Anxiety, Non-linearity e Incomprehensibility (fragilità, ansia, non linearità, incomprendibilità).

Viviamo in un tempo di grandi trasformazioni, che scuotono i fondamenti del nostro benessere sociale, economico, ecologico e culturale. Un'era sempre più dirompente, in cui non esiste altra alternativa che migrare “dagli egosistemi agli ecosistemi economici” e di “conducerci verso il futuro emergente” (Scharmer & Käufer, 2015).

Il presidente del World Economic Forum, ci ricorda che questo contesto socio-culturale rappresenta una finestra di opportunità per riflettere e ripensare il nostro mondo. E nello specifico, sottolinea che non solo sta cambiando il mondo del lavoro, ma che c'è un enorme bisogno di nuove competenze, perché, come dice Schwab (2021): “non cambia quello che facciamo, ma quello che noi siamo”.

La 4ª Rivoluzione Industriale sta trasformando le relazioni produttive, economiche e commerciali, fino a modificare radicalmente il nostro modo di vivere, lavorare e di relazionarci (Maison, 2016).

La complessità e la diversità degli attuali sistemi formativi e lavorativi mettono in discussione la tradizionale funzione dell'orientamento e sollevano la necessità di superare un approccio focalizzato sul supporto alle decisioni immediate di carattere formativo e professionale. I bisogni emergenti sociali chiedono una concezione più globale e olistica, basata sulla capacità delle persone di gestire la propria carriera personale e professionale e sullo sviluppo delle competenze necessarie per la progettazione formativa e professionale e per l'inserimento e lo sviluppo socio-lavorativo (Athanasou & Perera, 2019; Echeverría & Martínez-Clares, 2018).

Mai come in questo momento è importante e necessario parlare di orientamento alle scelte consapevoli per il nostro futuro. D'altro canto, l'orientamento in Italia, sta vivendo un momento particolarmente fruttuoso, e sono molte le opportunità in essere (D.M. 934, D.M. 328, D.M. 752, e altre iniziative nazionali come Pot e Pls). Fino ad una decina di anni fa le iniziative di orientamento erano decisamente più contenute e ridotte, sia in termini di azioni e pratiche, sia come linea di ricerca universitaria, tanto che verrebbe da dire che si è passati da "poco/nulla" a "tanto/tropo".

Questo processo di cambiamento ci porta verso un "orientamento sostenibile", per un futuro inclusivo, in chiave di sostenibilità personale, sociale, economica, ambientale e digitale (Riva, 2023).

2. La visione pedagogica dell'Orientamento educativo e professionale

Secondo Martínez Clares e Martínez Juárez (2011) gli scopi dell'educazione e dell'orientamento coincidono. Entrambi i processi perseguono l'obiettivo di sviluppo globale e personale dell'individuo per tutta la vita. Tanto l'educazione quanto l'orientamento sono azioni con una proiezione al futuro e tengono conto dello sviluppo nel tempo (del ciclo vitale, durante tutta la vita), ma anche dei diversi scenari e contesti in cui proiettiamo il nostro sviluppo professionale e di vita. Da questa prospettiva, si promuove la visione pedagogica dell'orientamento come processo continuo e dinamico, perché avviene lungo tutto l'arco della vita e in quanto considera la persona come agente attivo, non come soggetto passivo o oggetto dell'azione guida, ma come partecipante attivo nel proprio processo di orientamento, permettendo, facilitando o aiutando le trasformazioni e il cambiamento del suo contesto.

Secondo le Raccomandazioni del Consiglio d'Europa (2018), l'orientamento in termini generali è un insieme di attività che consentono ai cittadini di qualsiasi età e in qualsiasi momento della loro vita di: identificare le loro capacità e gli interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, gestire e raccordare il proprio percorso di vita individuale nell'apprendimento, nel lavoro e in altri contesti in cui tali competenze vengono acquisite o utilizzate per tutta la vita.

Già nel 2008 il Consiglio di Europa si era espresso in merito a una definizione di orientamento (2008, p. 4), pur consapevoli delle diverse concezioni di “orientamento” tra Stati membri e della varietà delle tipologie di intervento utilizzate, venne proposta

la definizione di «orientamento» come processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell’arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, di prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché di gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze. L’orientamento comprende attività individuali o collettive di informazione, di consulenza, di bilancio di competenze, di accompagnamento e di insegnamento delle competenze necessarie per assumere decisioni e gestire la carriera.

L’orientamento diviene, quindi, uno strumento di accompagnamento nel percorso vitale, formativo e lavorativo delle persone, con particolare attenzione alla gestione delle transizioni (Da Re, 2018). Soffermandoci sul contesto italiano, le “Linee guida nazionali per l’orientamento permanente” rivolte alle scuole di ogni ordine e grado (Nota prot. n. 4232 del 19 febbraio 2014) ci ricordano come l’orientamento lungo tutta la vita sia un diritto permanente di ogni persona, in base ai diversi bisogni e contesti di riferimento. Si sottolinea, inoltre, che l’orientamento non è più uno strumento per gestire solamente la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l’obiettivo di promuovere l’occupazione attiva, la crescita economica e l’inclusione sociale.

Negli ultimi anni, un crescente numero di enti e di istituzioni condivide la visione strategica dell’orientamento educativo e professionale in questo processo di cambiamento, per consentire alle persone di costruire un progetto di vita virtuoso e che rappresenti i propri desideri e talenti. A tal proposito, l’European Training Foundation (ETF) ha recentemente lanciato il rapporto *Trends and Innovation in Career Guidance*, secondo cui i Programmi e i servizi di sviluppo professionale e di orientamento di qualità dovrebbero essere visti dai governi come una misura politica strategica e come un modo per affrontare le disuguaglianze e aumentare i tassi di occupazione, «per accompagnare le persone a raggiungere il loro potenziale, a rendere le economie più efficienti e le società più giuste» (Rapporto 2021, Commissione europea, UNESCO, ILO, OCSE, CEDEFOP ed ETF).

Secondo Guichard (2022), l’obiettivo dell’orientamento riguarda aiutare le persone a pensare al loro futuro in relazione agli obiettivi definiti dall’Onu nel 2015, avendo in mente l’idea di una vita dignitosa per tutti e tutte. Savickas (2005, 2010) sottolinea, inoltre, l’importanza di conoscere il contesto in cui si sta vivendo, in relazione alla necessità di sviluppare degli strumenti efficaci, che permettano di affrontare, in termini positivi e produttivi, il mondo del lavoro e la continua flessibilità, in relazione al proprio progetto di vita.

Nelle Università europee, l'orientamento è considerato sempre più come un elemento di qualità. L'offerta di orientamento universitario innovativo può essere un valido ed efficace strumento per la costruzione dell'apprendimento degli studenti e delle studentesse e per il loro sviluppo autonomo e consapevole, supportato attraverso l'acquisizione, l'integrazione e l'implementazione di un ampio insieme di competenze. Secondo una definizione di Benito Echeverría (2008) la finalità dell'orientamento educativo e professionale è quella di potenziare la consapevolezza delle possibilità personali, con senso, attraverso l'identificazione, la scelta e/o il riorientamento di alternative formative, professionali e personali, secondo il proprio potenziale e in rispetto del progetto vitale di ogni persona, in relazione con le possibilità offerte dagli ambienti educativi, lavorativi e sociali.

L'orientamento educativo e professionale universitario facilita l'integrazione personale, sociale e accademica degli studenti e delle studentesse e, di conseguenza, porta a una diminuzione degli abbandoni universitari. Questo processo di accompagnamento e orientamento dovrebbe iniziare molto prima che lo studente e la studentessa entrino in università (già dalla scuola dell'infanzia) e dovrebbe continuare durante il percorso e dopo la laurea, e a seguire, per tutta la vita, in quanto l'orientamento dovrebbe essere un processo fluido, continuo e flessibile: lifelong, lifewide e lifedeeep learning. Questo processo formativo, mette al centro lo studente e la studentessa, e ha come fine l'autorealizzazione di ognuno e ognuna di noi, per valorizzare le unicità individuali e per favorire il bene comune.

Questa concezione dell'orientamento si sviluppa a partire da tre principi fondamentali di prevenzione, sviluppo e intervento sociale e, soprattutto, quest'ultimo, volto a promuovere la trasformazione delle condizioni contestuali e delle determinanti sociali che ostacolano la presa di decisioni e lo sviluppo delle persone. A loro volta, questi principi classici di orientamento devono essere integrati con altri emergenti, che ruotano attorno al principio di giustizia sociale, come quelli di impegno, uguaglianza, equità, responsabilità, sostenibilità, inclusione, equilibrio e partecipazione (Echeverría, & Martínez-Clares, 2021). L'orientamento educativo e professionale deve, quindi, essere sostenuto da diverse prospettive e approcci, che non devono ignorare l'importanza di alcuni classici principi pedagogici dell'orientamento:

- la prevenzione: anticipare i bisogni educativi attraverso lo sviluppo di competenze trasversali per la vita adulta e attiva;
- lo sviluppo (*empowerment*): promuovere le competenze necessarie per soddisfare i requisiti di ogni fase evolutiva;
- l'intervento sociale: promuovere la trasformazione delle condizioni di contesto e delle determinanti sociali che ostacolano la presa di decisioni contrastanti e lo sviluppo delle persone.

Promuovere un orientamento centrato sulla persona attraverso il chiarimento delle possibilità significative e lo sviluppo di capacità di azione professionale, significa focalizzarsi sull'obiettivo ultimo dell'orientamento, ossia quello di raggiun-

gere l'autonomia della persona, in un processo decisionale maturo e responsabile, per la sua autorealizzazione al fine di promuovere la qualità della vita, le eque opportunità e una vita di cittadinanza attiva (Echeverría, & Martínez-Clares, 2021).

Questo orientamento centrato sulla persona deve contribuire alla costruzione di traiettorie di vita significative in contesti socio-comunitari incerti (Echeverría, & Martínez-Clares, 2021), rispondendo alle quattro domande essenziali del processo di orientamento, secondo il modello promosso da Watts (1996):

- Dove sono? – Prendere coscienza dell'ambiente e delle opportunità, in tutto ciò che riguarda la conoscenza della società, delle persone, della realtà economica, culturale, educativa, politica, storica di ciascuno. Cioè, esplorare il dinamismo sociale dell'ambiente.
- Chi sono io? – Prendere coscienza di sé stessi, di tutto ciò che riguarda la conoscenza di sé, l'identità personale, il concetto di sé e l'autostima, le motivazioni, gli interessi, le paure, i punti di forza, le debolezze, le opportunità, le minacce, ecc.
- Cosa fare? – Imparare a prendere decisioni, a posizionarsi di fronte all'insieme di alternative o opzioni.
- Come farlo? – Impara a definire e configurare itinerari in un mondo VUCA e BANI.

3. Alcune prospettive future per l'orientamento educativo e professionale

L'orientamento è chiamato a svolgere un ruolo strategico nel triangolo tra formazione, orientamento, e occupazione, per articolare un proficuo rapporto tra le esigenze dell'ambiente di lavoro e la competenza professionale delle persone (Echeverría, 2008). È necessaria una co-responsabilità educativa, economica, sociale e politica per promuovere un cambiamento vero e duraturo.

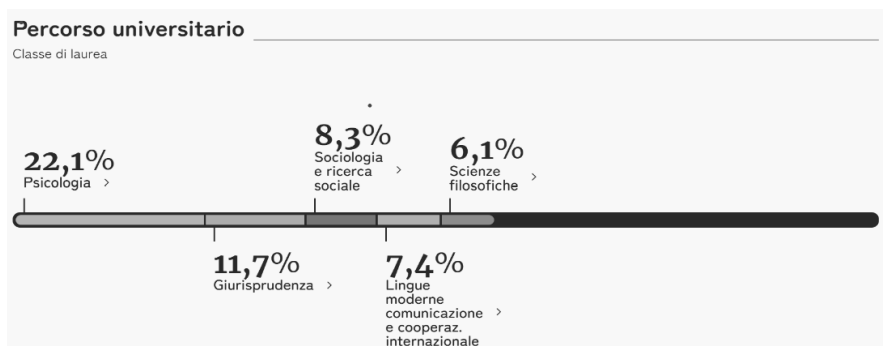
L'orientamento deve essere oggi una priorità dell'istituzione scolastica e universitaria e per la società. Di fronte a queste sfide educative, è fondamentale capitalizzare le sinergie e la costruzione di reti, fatte di relazioni e competenze, per riorganizzare e ottimizzare le risorse e per promuovere un "Sistema integrato di orientamento". Per fare tutto questo, un aspetto essenziale risiede nella ricerca e nell'innovazione pedagogica dell'orientamento, come chiave del suo stesso miglioramento, per comprendere sempre meglio il nuovo contesto educativo e lavorativo in cui viviamo.

Un aspetto rilevante riguarda la formazione e la professionalità di chi si occupa di orientamento. Secondo Almalaurea, tra le professioni che riguardano il mondo dell'orientamento, ritroviamo la categoria dei "Consiglieri dell'orientamento", ossia quei professionisti che "valutano le capacità e le propensioni degli individui, li informano sulla struttura e le dinamiche del mercato del lavoro e dell'offerta educativa e formativa, li assistono nella individuazione dei percorsi più adeguati

allo sviluppo e alla crescita personale, sociale, educativa e professionale” (Alma-laurea, 2021).

Nel Graf. 1 vengono riportati i percorsi universitari di coloro che si occupano di orientamento nella categoria professionale “consiglieri dell’orientamento”, che figura nella sezione “altri professionisti dell’educazione e formazione”. Da ciò che emerge nel grafico, i percorsi universitari sono vari e nello specifico riguardano: 22,1% Psicologia, 11,7% Giurisprudenza, 8,3% Sociologia e ricerca sociale, 7,4% Lingue moderne, comunicazione e cooperazione internazionale, 6,1% Scienze Filosofiche.

Alma-laurea specifica che “per una migliore analisi dei risultati si sono considerati i soli laureati occupati di secondo livello (86,8% laureati magistrali biennali, 13,2% laureati magistrali a ciclo unico)”. Ciò che risulta quanto meno curioso è che se pur la categoria “consiglieri dell’orientamento” faccia parte della sezione “altri professionisti dell’educazione e formazione”, i percorsi universitari di laurea dell’ambito educativo, formativo e pedagogico non risultano presenti, almeno nelle percentuali espresse nel grafico. La riflessione che ne consegue è che vi sia un ampio margine di miglioramento per ciò che riguarda le opportunità professionali di educatori, formatori e pedagogisti in materia di orientamento.



Graf. 1: percorsi universitari della categoria professionale “consiglieri dell’orientamento”, nella sezione “altri professionisti dell’educazione e formazione” (Alma-laurea, 2021)

Un altro aspetto importante da considerare riguarda il ruolo della famiglia nel processo di scelta. Secondo un recente studio di Marini e Lovato Menin (2023) il ruolo della famiglia risulta centrale nelle scelte delle giovani generazioni (di oggi e di ieri). Emerge dallo studio una particolarità rispetto al ruolo dei genitori: se per le generazioni più giovani (18-34 anni) il ruolo preponderante nell’orientamento alle scelte è stato svolto dalla madre, sia sul versante scolastico che professionale, all’aumentare l’età i ruoli si invertono. Per gli over 65, infatti, era il padre il riferimento sia per le scelte scolastiche che per quelle lavorative. In termini generali, dallo stesso studio, si osserva come la famiglia abbia esercitato un ruolo cruciale nelle scelte scolastiche e professionali: circa il 40-42% dichiara di aver ricevuto un supporto, ma di essere stato libero nella scelta, mentre il 24-30% ha

avvertito un condizionamento nelle proprie scelte da parte della famiglia e infine il 29-34% riconosce una certa indifferenza da parte dei propri genitori.

In conclusione, è possibile definire alcune questioni aperte e/o in fieri sull'orientamento educativo e professionale:

- la formazione di tutti gli attori coinvolti nell'orientamento educativo e professionale e la formazione dei professionisti educativi e pedagogici nell'ambito dell'orientamento;
- la valutazione sistemica degli interventi e delle azioni di orientamento educativo e professionale (non solo di processo, ma anche di efficacia);
- il rapporto tra didattica e orientamento;
- la disseminazione di buone pratiche a livello nazionale ed internazionale e la costruzione di reti sinergiche, in una prospettiva ecosistemica, dell'orientamento educativo e professionale;
- l'incremento di azioni di ricerca in ambito pedagogico, interdisciplinare e multidisciplinare.

È nella dimensione dell'innovazione pedagogica che si collocano le riflessioni fin qui proposte, per un modello di sviluppo personale e sociale, volto a rompere con i vecchi paradigmi e promuovere nuovi modi di pensare che favoriscano l'innovazione e il cambiamento.

Stiamo affrontando una sfida educativa per l'orientamento imponente, complessa e rischiosa, ma allo stesso tempo arricchente e necessaria. È e sarà un processo lento, non semplice, ma indispensabile, che prevede una buona dose di quella che la prof.ssa Martínez Clares chiama la "pazienza rivoluzionaria", che sta aprendo la strada a un orientamento sostenibile, equo e giusto. Una grande opportunità anche per la pedagogia italiana. L'orientamento educativo e professionale ci mette davanti a una sfida educativa complessa, aprendo numerose prospettive e visioni al mondo delle professioni educative e pedagogiche.

Riferimenti bibliografici

- AlmaLaurea (2021). *Le professioni e il mondo del lavoro. Consiglieri dell'orientamento*. Reperibile al sito <https://www2.almaLaurea.it/cgi-asp/professionis/Scheda.aspx?from=motoreRicerca&codice=2.6.5.4.0> Consultato in data 28 novembre 2023.
- Annovazzi, C., Camussi, E., Meneghetti, D., Olivieri Stiozzi, S., & Zuccoli, F. (2019). Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario. *Formazione, lavoro, persona*, VIII (25), 201-209.
- Athanasou, J. A., & Perera, H. N. (Eds.) (2019). *International handbook of career guidance* (2nd Edition.). Switzerland: Springer.
- Consiglio UE. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*. C 195/01. <https://goo.su/YY1zez>
- Da Re, L. (2018). Orientare e accompagnare gli studenti universitari: il Programma di

- Tutorato Formativo. *Studium educationis*. Tutorato e Tutor: significati e contesti. XIX, 1, 69-80. Disponibile all'indirizzo: <<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2679>>. Data di accesso: 25 apr. 2018.
- Dato, D., Cardone, S., Bassi, M., & Romano, C. (2023). "Educare alla scelta per il futuro": Un percorso per l'orientamento attivo nella transizione scuola-università (PNRR). *Q-TIMES*, XV (3), 156-168.
- Echeverría, B. (Coord.). (2008). *Orientación Profesional*. Editorial UOC: Catalunya.
- Echeverría Samanes, B. & Martínez Clares, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.831>
- Echeverría, B. & Martínez-Clares, P. (2021). Orientar en tiempos de cambio a través de la Teoría U. *Orientación y Sociedad*, 21 (2), 1-24. <https://bit.ly/3EpLc4X>
- Guichard, J. (2022). From career guidance to designing lives acting for fair and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09530-6>
- La Marca, A., Martino, F., & Falzone, Y. (2023). Attività di orientamento all'Università: L'impatto delle buone pratiche. *Q-Times Webmagazine*, 1(1), 271-283.
- Lo Presti, F., & Tafuri, D. (2020). La prospettiva dell'orientamento formativo. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(1), 82-88. <https://doi.org/10.32043/gsd.v4i1.173>
- Maison, P. (2016). *El trabajo en la posmodernidad: Reflexiones y propuestas sobre las relaciones humanas en tiempos de la generación Y*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Marini, D., & Lovato Menin, I. (2023). *Quality working: l'avvento della «qualità nel lavoro» gli italiani e il nuovo senso del lavoro e dell'industria: mutamenti e nuove rappresentazioni*. Collana osservatori N. 32. Federmeccanica. Community research & analysis. https://www.federmeccanica.it/images/files/report_mol_23.pdf Consultato in data 30 novembre 2023.
- Martínez Clares, P. & Martínez Juárez, M. (2011). La orientación en el S.XXI. REIFOP, 14 (1), 253-265. (web: <http://www.aufop.com> – ISSN 1575-0965 · *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 253-263.
- Riva, M. (2023). Per un Orientamento pedagogico e sostenibile. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* - Sessione plenaria e Sessioni parallele (pp. 40-44). Lecce: Pensa MultiMedia. <https://boa.unimib.it/handle/10281/451599>.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, R. W. Lent (eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Savickas, M. L. (2010). *Career adaptability: Cross-cultural examination of a model and measure*. Paper presentato al 27th International Congress of Applied Psychology, Melbourne, Australia.
- Scharmer, C. O., & Käufer, K. (2015). *Liderar desde el futuro emergente. De los ecosistemas a los ecosistemas económicos*. Barcelona: Eleftheria.
- Schwab, K. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Milano: FrancoAngeli.
- Sicurello, R. (2020). Orientamento e progetto di vita nella prospettiva dell'educazione permanente e in tutti i contesti di vita. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 93-109. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.493>
- Watts, A. G. (1996). Experience-based learning about work. En A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd & R. Hawthorn, *Rethinking careers education and guidance: Theory, policy and practice* (pp. 232-246). Routledge.

Dare la parola: da portatori di bisogni in portatori di diritti

Massimiliano Fiorucci

Professore Ordinario. Rettore

Università Roma Tre

Buongiorno a tutte e tutti. Possiamo dare inizio a questa importante sessione dopo saluti istituzionali molto ricchi che hanno introdotto in modo eccellente i temi del Convegno.

Un sentito ringraziamento all'Istituto degli Innocenti, al Presidente della Regione Toscana che saluto e con cui mi complimento per il coraggio delle scelte politiche di cui ci ha parlato, ovviamente un grazie alla sede universitaria di Firenze; lo faccio attraverso la Direttrice del Dipartimento, prof.ssa Vanna Boffo e la Professoressa Giovanna Del Gobbo.

Il 2023 è certamente l'anno del centenario della nascita di don Lorenzo Milani, ma è anche il centenario della Riforma Gentile, siamo di fronte a due visioni radicalmente diverse del mondo, della scuola e dell'educazione e sono particolarmente contento del fatto che il Direttivo della SIPED abbia scelto di legare il Seminario che si svolge in occasione del Premio a figure particolarmente significative per il mondo pedagogico: abbiamo cominciato nel 2021 con Paulo Freire, abbiamo proseguito nel 2022 con Mario Lodi e oggi con Lorenzo Milani. Ovviamente c'è un filo rosso che lega tutte queste figure, non è un caso che la prefazione all'edizione italiana de "La pedagogia degli oppressi" di Paulo Freire del 1971 di Linda Bimbi si intitolasse "Dal nord-est a Barbiana". C'era e c'è, quindi, un forte legame, un collegamento tra gli esponenti di quella che possiamo definire la pedagogia democratica e che ancora oggi ci interroga.

Io non ho molto tempo a disposizione, perché ho solo il compito di moderare questa sessione, però consentitemi di svolgere una velocissima riflessione iniziale. Quando si parla di don Lorenzo Milani si va da una rappresentazione agiografica e di santificazione alle più sconsiderate accuse di disastro, di lassismo, di degrado della scuola legate appunto alle critiche conservatrici nei confronti della pedagogia progressista.

Credo che invece oggi dobbiamo tenere in conto quanto quel messaggio, espresso nella "Lettera a una professoressa", che ovviamente è un atto di accusa fortissimo, abbia da dirci oggi. Abbiamo ancora molte questioni aperte nel mondo della scuola e dell'educazione: dai livelli inaccettabili di dispersione al numero spaventoso di NEET, 2 milioni e mezzo di giovani che non studiano, non lavorano e non sono in formazione, dal bassissimo tasso di laureati all'inesistenza di fatto di un sistema strutturato di educazione degli adulti.

Oggi siamo in una fase di ridefinizione del sistema iniziale di formazione degli insegnanti, un'occasione storica che però molto spesso viene ridotta solo ad una questione di architettura istituzionale, una somma di crediti e numeri senza una visione organica, un progetto. Non si può immaginare una formazione di insegnanti seria, senza una visione della scuola, della società e di una progettualità, quindi, più ampia. Inviterei tutti a lavorare insieme a partire da questa nuova architettura su un progetto di scuola e di società.

Da anni assistiamo ad un processo di mercificazione dell'istruzione, sia scolastica che universitaria, ad una penetrazione pervasiva del linguaggio economicistico nel mondo della formazione, all'affermarsi di un modello competitivo rispetto ad un modello cooperativo, alla degenerazione linguistica dei crediti, dei debiti, dei prodotti, dei clienti, della customer satisfaction. È l'aziendalizzazione ovvero l'applicazione di un modello di qualità mutuato dal sistema produttivo senza i necessari filtri e aggiustamenti. Credo sia un rischio da arginare.

Oggi abbiamo l'occasione per svolgere una riflessione critica, a partire dal tema, appunto, di dare la parola, sulle professionalità pedagogiche, però con la consapevolezza che dare la parola non è né una concessione, né un'elargizione di chi ha più potere rispetto agli altri. Questo è un punto chiave. A partire da un seguace di don Lorenzo Milani, che è stato un altro straordinario educatore, Don Roberto Sardelli, che aveva operato a Roma nelle baracche dell'Acquedotto Felice negli anni Sessanta e Settanta. Don Sardelli sosteneva che il suo dovere, come educatore, fosse quello di fare in modo che i marginali, gli esclusi potessero trasformarsi da portatori di bisogni in portatori di diritti.

Credo che questa sia un po' la chiave con cui leggere questo tema anche grazie ai contributi di questa sessione.

Grazie ad Emiliano Macinai, per aver sottolineato, a partire da alcuni importanti dati, quale sia la situazione odierna rispetto al ruolo di una educazione che sia alla base e motore di una mobilità sociale, sempre più a rischio per le diversificate e plurime condizioni di povertà educativa a cui molti giovani sono esposti. Non faccio quasi mai riferimento a esperienze personali, però il tema della mobilità sociale e dei "pavimenti appiccicosi" mi sembra un tema cruciale. Voglio riportare un piccolo, ma significativo esempio: mio padre emigrò dall'Umbria e andò a Roma all'età di 16 anni lavorando durante il giorno nei banchi del mercato di Piazza Vittorio e frequentando poi le scuole serali ed oggi io sono un professore universitario e, in questa fase della mia vita, Rettore di un Ateneo italiano: ecco questo è potuto succedere in una generazione. Oggi tutto ciò appare molto più difficile e quindi dobbiamo riflettere sulla nostra società bloccata.

Grazie alle parole della collega Lorenza Da Re, ricercatrice di Pedagogia Sperimentale all'Università di Padova, che conduce la nostra riflessione sul tema dell'orientamento educativo e professionale, un orientamento in chiave educativa e pedagogica reso ancor più urgente dall'aumento della dispersione, del fenomeno dei NEET e che apre a fenomeni da indagare sul piano pedagogico con un impegno di ricerca attento e puntuale.

Grazie al contributo del collega Luigiaurelio Pomante, che viene da una scuola

storica importante, quella maceratese, per offrirci una lettura di don Milani tra storie e costruzione del mito. Abbiamo tutti, in apertura, raccontato le interpretazioni più o meno fallaci che circolano su don Milani e, invece, avere a disposizione una ricostruzione storiografica seria, è sicuramente molto rilevante a tutti noi.

La sessione consente di affrontare temi di grande rilevanza, direttamente o indirettamente milanesi, che ci consentono e ci chiedono di continuare a confrontarci.

Grazie davvero a tutte e tutti.

Dare parole per dire, pensare e sentire

Emiliano Macinai

Professore Ordinario

Università degli Studi di Firenze - emiliano.macinai@unifi.it

1. Mettere le parole al centro

La mia relazione nell'ambito del convegno *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani* si è tenuta nella sessione plenaria di venerdì 16 giugno. Ho aperto il mio intervento con i ringraziamenti che desidero replicare nella premessa a questo contributo che riprende e riordina le considerazioni svolte di fronte alla platea di quel giorno, perché quel momento è stato il punto saliente di tutto il discorso e provo a spiegarne il motivo. Dal mio punto di vista era chiaro che in quei ringraziamenti vi fosse condensato all'estremo l'esito di venti anni di esperienze. Mi era stata offerta l'opportunità di intervenire a Firenze, nel convegno nazionale della società scientifica alla quale appartengo e che mi permette di continuare a crescere, come studioso e come accademico; e per di più proprio nell'occasione del centenario della nascita di una figura che significa molto per chi come me si è formato in questi luoghi. È stata una vera emozione guardare le prime file di quella sala e vedere molti degli studiosi e delle studiose della pedagogia fiorentina che ho avuto la fortuna di incontrare durante il mio cammino di formazione. Avere la possibilità di rivolgere loro un profondo ringraziamento da quel tavolo prestigioso in un'occasione così sentita per la nostra comunità dipartimentale mi è parso uno di quei rari momenti in cui si ha l'impressione che un cerchio si stia chiudendo. Con questa emozione ho tentato di esprimere loro la mia riconoscenza pur rimanendo nel registro dei saluti formali, perché è grazie a loro e a ciò che mi hanno insegnato se, sedendo davanti a quel microfono, ero in grado di capire e di sentire perché questo anniversario rappresentasse molto di più di una ricorrenza da celebrare, e perché stare a quel tavolo di fronte a loro fosse non un onore, ma una responsabilità.

Preparare quell'intervento mi ha fornito un'occasione per rileggere alcuni dei testi di don Milani ai quali sono molto legato¹; e per riprenderne in mano altri che negli anni mi hanno permesso di capirne appieno il senso e la perdurante contemporaneità². Si è trattato di un lungo momento in cui tornare a riflettere sul

1 Faccio riferimento in particolare a Don Lorenzo Milani (1965). *L'obbedienza non è più una virtù*. Milano: Chiare Lettere, 2020; e a Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

senso dell'impegno pedagogico che non si esaurisce nella dimensione accademica, perché deve necessariamente confrontarsi con la realtà concreta, con le forme sociali complesse e fluide in cui essa si presenta, per sforzarsi di comprenderla e di incidere su di essa. L'esempio di don Milani credo continui ad essere una delle rappresentazioni storiche più chiare e radicali di che cosa l'aggettivo "pedagogico" possa innescare quando lo si affianchi alla parola "impegno". Nel mio intervento ho provato a condividere alcuni elementi di questa riflessione, che ha preso le mosse con la ri-lettura di *Lettera a una professoressa*. Uso il termine rilettura in senso letterale. Non c'è alcuna necessità di attualizzare quel testo, tanto meno avrebbe senso tentare di risemantizzarlo. In questo, *Lettera a una professoressa* è qualcosa di diverso da un classico: è un libro sempre vivo, capace di parlarci attraverso i decenni che intanto trascorrono. Vale la pena ricordarsi di leggerlo, di tanto in tanto, perché a distanza di anni continua a dirci qualcosa di noi, non solo a rammentarci come eravamo. Soprattutto, però, ogni volta che lo leggiamo, *Lettera a una professoressa* ci mette di fronte a quello che credo dovremmo considerare come un rischio mai definitivamente scongiurato: la perdita di contatto e di familiarità con una idea di scuola, e più in generale di educazione, che invece va costantemente ripensata, ridetta e riaffermata, in particolare nei momenti di incertezza come questo che stiamo attraversando. Rileggere qualche mese fa la *Lettera* mi ha fatto di nuovo questo effetto, in un modo più forte del solito.

Il titolo della mia relazione traeva spunto da quello del Convegno e in particolare da quel "dare la parola" cui si legano, direttamente o indirettamente, tutti i saperi e le competenze fondanti le professionalità educative, formative e pedagogiche. Su questo ho inteso dunque riflettere: sulle parole. Nella sessione del giorno precedente, Maria Tomarchio ci aveva molto opportunamente ricordato nel suo intervento che "le parole e le cose camminano insieme". Dunque riflettiamo sulle parole che utilizziamo per agganciare il pensiero alla realtà: manteniamole al centro della nostra attenzione. Nel farlo, mi pongo alcune domande, in modo da dare una scansione in tre punti al contributo. Le anticipo in questa introduzione per richiamarle esplicitamente più avanti: vorrei che risuonassero mentre lo scritto procede, così come ho sperato riecheggiassero in sala mentre le diapositive della mia presentazione si susseguivano. Il cuore del significato di ciò che intendiamo parlando di impegno pedagogico non si riesce a esprimere appieno semplicemente

- 2 Non vi è lo spazio per citare ogni contributo che varrebbe la pena qui ricordare, mi limito a menzionarne alcuni che per me sono stati tra i più preziosi per la messa a fuoco e la maturazione dell'idea di pedagogia ispirata all'impegno educativo nell'ottica della promozione sociale: Franco Cambi, Simonetta Ulivieri (a cura di) (1994). *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*. Firenze: La Nuova Italia; Simonetta Ulivieri (a cura di) (1997). *L'educazione i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia; Paolo Orefice (2001). *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'homo sapiens sapiens*. Roma: Carocci; Enzo Catarsi (2006). *Dal nido educativo al nido ecologico*. Bergamo: Junior; Franco Cambi, Simonetta Ulivieri (a cura di) (2008). *Modernizzazione e pedagogia in Italia. Il Novecento. Cultura, istituzioni, pratiche educative*. Milano: Unicopli. Carmen Betti (a cura di) (2009). *Don Milani tra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*. Milano: Unicopli.

affermando che l'educazione sia dare la parola. “Dare la parola” non basta, se mentre ci disponiamo a farlo non ci si domanda: crediamo con convinzione o no di doverla dare a tutti e a tutte? E precisamente: quali parole stiamo dando? Per dire che cosa e come?

2. Dare la parola a tutti e a tutte: ci crediamo con convinzione?

L'impegno pedagogico richiede il costante confronto con la realtà. Rivolgiamo dunque l'attenzione ad essa e cerchiamo di coglierne alcuni tratti. Abbiamo a disposizione dati adeguati a renderli visibili agli occhi, ne prendiamo in esame alcuni per avviare una riflessione sul tema aperto dalla prima questione appena posta. Mentre si osservano e si interrogano, questi dati suscitano l'impressione che la società attuale sia in certi suoi fenomeni e processi ancora somigliante a quella degli anni Sessanta, forse anche più di quel che pensiamo o vogliamo credere. L'esclusione, la stigmatizzazione, la discriminazione non scompaiono mai, tutt'al più tendono a diventare invisibili agli occhi di chi abita il centro. Forse più semplicemente quello che cambia, mano a mano che ci si allontana dai margini, è il modo di vedere le cose, di metterle in prospettiva, ed è questo che ce ne fa perdere di vista alcune. La povertà, per esempio.

Secondo i dati pubblicati nell'ottobre 2020 da Eurostat, nel 2019 più di 25 milioni di bambini, bambine e adolescenti in Europa risultavano a rischio di povertà, dato equivalente al 22,5% dell'intera popolazione con età inferiore a 18 anni³. Scelgo questo dato intenzionalmente: è l'ultima rilevazione precedente alla pandemia⁴. Cosa sappiamo della povertà? Sappiamo che l'infanzia e l'adolescenza sono la fascia della popolazione maggiormente a rischio di povertà, di esclusione e di marginalità⁵. Sappiamo che vi è una stretta correlazione tra povertà familiare, da un lato, e dall'altro, svantaggio educativo e scolastico e perdita di opportunità di crescita affettiva e sociale per bambini, bambine e adolescenti⁶. Sappiamo che

3 Eurostat (2020). *Children at risk of poverty or social exclusion*. October 2020, in https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Children_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion#Key_findings (ultima consultazione 27/11/2023, ore 9.39).

4 L'ultima rilevazione pubblicata da Eurostat è relativa al 2022 e la percentuale, com'era facile attendersi, risulta ulteriormente accresciuta fino a toccare il 24,7%. Fonte: Eurostat (2023). *Living conditions in Europe - poverty and social exclusion*. June 2023, in https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living_conditions_in_Europe_-_poverty_and_social_exclusion#Poverty_and_social_exclusion (ultima consultazione 28/11/2023, ore 9.39).

5 Per approfondire il discorso in generale, e rispetto all'Italia in particolare, si possono consultare i dati messi a disposizione dal Gruppo CRC e periodicamente aggiornati nei Rapporti annuali, l'ultimo dei quali è stato pubblicato nell'ottobre scorso: Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (2023). *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. XIII Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, ottobre 2023, in <https://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2023/11/RAPPORTO-CRC-2023.pdf> (ultima consultazione 27/11/2023, ore 11.46).

6 Sul rapporto tra povertà familiare e svantaggio educativo si può consultare: Caritas Italiana

la povertà educativa mette a repentaglio il diritto di molti bambini, bambine e adolescenti di crescere come cittadini attivi della comunità sociale, e ciò a sua volta alimenta il rischio di deprivazione economica⁷. Dunque, una cosa ci appare ormai definitivamente accertata: povertà economica e povertà educativa si alimentano a vicenda e riproducono lo svantaggio che si trasmette da una generazione all'altra. In altre parole, la caratteristica della trasmissione intergenerazionale della povertà è un fattore tanto noto quanto difficile da contrastare⁸.

Per povertà educativa si intende un processo piuttosto che una condizione⁹: la povertà educativa è la risultante di un processo di esclusione che limita il diritto all'educazione e rende impossibile la crescita umana di chi ne è colpito. Limitando il diritto all'educazione si impedisce la partecipazione di bambini, bambine e adolescenti alle opportunità di crescita che favoriscono lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze indispensabili per orientarsi e trovare un posto nella complessità sociale, correndo il rischio di restare marginali o esclusi. Secondo il Report Istat sulla povertà 2021, in Italia i minori in povertà assoluta sono 1,4 milioni (erano 1,3 nel 2020)¹⁰. Secondo lo stesso Report, l'incidenza della povertà assoluta diminuisce al crescere del titolo di studio della persona di riferimento della famiglia: se quest'ultima ha conseguito almeno il diploma di scuola secondaria superiore l'incidenza è pari al 3,9%; si attesta all'11,0% se la persona di riferimento della famiglia ha al massimo la licenza di scuola media¹¹. Secondo il Rapporto Caritas 2022, in Italia solo l'8% dei giovani con genitori senza titolo di studio superiore ottiene un diploma universitario, mentre lo ottiene il 65% dei giovani, figli di genitori laureati¹².

Nell'analisi di dati come questi appena riportati può essere utilizzata l'espressione "pavimenti appiccicosi" che traduce l'inglese *sticky floor*, una metafora che rende bene l'idea¹³: la povertà si tramanda di generazione in generazione. Infatti,

(2018), *Povertà inattesa. Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto in Italia*. Rimini: Maggioli, con particolare riferimento al cap. 3 *La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni*, scritto da W. Nanni e V. Pellegrino (ivi, pp. 91-184).

7 *Ibidem*.

8 Alina Botezat (2016). Educational Poverty. *Neset II AOQ*, 5/2016, pp. 1-14, in https://neset-web.eu/wp-content/uploads/2019/06/AHQ5_Educational-Poverty.pdf (ultima consultazione 28/11/2023, ore 9.27).

9 Dal 2000 molteplici ricerche internazionali hanno corroborato questa lettura del fenomeno, mi limito a richiamarne una delle prime e più circostanziate: Jutta Allmendinger, Stephan Leibfried (2003). Education and the welfare state: the four worlds of competence production. *Journal of European Social Policy*, 13/2003, pp. 63-81, in <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0958928703013001047> (ultima consultazione 27/11/2023, ore 12.05).

10 Istat (2022), *Report sulla povertà 2021*, giugno 2022, in https://www.istat.it/it/files/2022/06/Report_Povert%C3%A0_2021_14-06.pdf (ultima consultazione 27/11/2023, ore 13.07)

11 *Ibidem*.

12 Caritas Italiana (2022), *L'anello debole. Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, in <https://www.caritas.it/wp-content/uploads/sites/2/2022/10/rapportopoverta2022b.pdf> (ultima consultazione 27/11/2023, ore 13.09).

13 Come noto, l'espressione viene introdotta nell'ambito delle analisi volte a descrivere quei processi discriminatori che trattengono certe categorie di lavoratori, in particolare le donne, nei livelli lavorativi più bassi, caratterizzati da scarsa o nulla mobilità e da barriere invisibili che impedi-

continuando a citare il Rapporto Caritas 2022, in Italia la povertà intergenerazionale pesa per il 59% sul totale dei casi e nel nostro Paese occorrono 4 o 5 generazioni a chi nasce in una famiglia povera per raggiungere un livello di reddito medio¹⁴. A questa carrellata di dati potremmo aggiungerne altri, ma non è necessario farlo perché già abbiamo elementi sufficienti per inquadrare un problema. Mentre analisi e percentuali si srotolano davanti ai nostri occhi, alla mente affiora il ricordo di Sandro, di Gianni e del “povero” Pierino perché è stato grazie a loro che sessant’anni fa abbiamo iniziato a vedere più chiaramente il nesso tra povertà economica e povertà educativa, nonché gli effetti che i processi di esclusione determinano sul tessuto sociale e sulle persone. Ecco, mentre ci ricordiamo di loro prestiamo però attenzione al fatto che quei dati non stanno parlando dell’Italia degli anni Sessanta, ma dei giorni nostri.

3. Quali parole stiamo dando: sono quelle che dovremmo dare?

Alla luce di questi dati, e dell’interrogativo che li ha introdotti, vorrei passare al secondo e domandarmi quali parole sceglierei di usare per dare senso ai discorsi della pedagogia intorno all’idea di educazione per questa odierna società democratica. Nella *Lettera* si usa frequentemente la parola “diritto”, associata a istruzione, a educazione e a scuola. Scelgo questa perché credo che diritto sia una parola piena di sostanza che ci dà una prospettiva ben fondata da cui guardare la realtà. E credo che di questo oggi abbiamo bisogno: di parole assolutamente trasparenti e piene di significato. Parole che contengano un’abbondanza di significato, con cui riempire di senso anche altre parole, come quella di “merito”, per esempio, che altrimenti di significato restano assolutamente vuote. Credo che oggi abbia molto senso scegliere per prima e per ultima questa parola e riaffermare che l’educazione, l’istruzione, la formazione, i servizi educativi, le scuole, le università siano un prisma che esprime un diritto fondamentale. Credo che attraverso questa riaffermazione potremmo rilanciare una prospettiva utile per cogliere i problemi e le contraddizioni del presente, anche quelle che oggi sono più difficili da vedere e, per questo da affrontare, e in questo modo prefigurare una società democratica che si sforzi con convinzione di essere inclusiva.

Quello che sappiamo del diritto all’educazione: sappiamo che è un diritto umano fondamentale, oltre che un diritto costituzionale¹⁵; sappiamo che è un di-

scono avanzamenti di carriera. Per approfondire il discorso si veda per esempio European Institute for Gender Equality (2016). *Gender in education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, in https://eige.europa.eu/publications-resources/publications/gender-education-and-training?language_content_entity=en (ultima consultazione 29/11/2023, ore 10.14).

14 Caritas Italiana (2022), *Lanello debole*, cit.

15 UN General Assembly (1948), *Universal Declaration on Human Rights*, Paris, 10 December 1948, art. 27, in <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/03/udhr.pdf> (ultima consultazione 27/11/2023, ore 13.14).

ritto che appartiene alla sfera della *provision*¹⁶, ossia rientra tra i diritti primari, i più essenziali perché direttamente connessi alla vita e alla possibilità che questa possa essere vissuta in condizioni degne; sappiamo che è un diritto umano fondamentale che riguarda l'infanzia e l'adolescenza in particolare¹⁷; e sappiamo infine che è un diritto "speciale" perché è esso stesso la condizione per avere riconosciuti altri diritti e potersene avvalere: i diritti di partecipazione, dal cui esercizio autonomo e responsabile dipende la possibilità di appartenere a pieno titolo alla comunità democratica¹⁸.

4. Parole da dare: per dire cosa?

Per queste ragioni, sono convinto che la prima parola che la pedagogia abbia da dire e da dare sia proprio questa, "diritto". È la prima da dire quando la pedagogia intende definire il suo oggetto, l'educazione: la pedagogia si occupa di un diritto. E poiché il primo passo per realizzare i diritti è "insegnarli" a chi non sa di possederli, "diritto" è la prima parola da dare attraverso l'educazione, fin dalla prima, dalla primissima infanzia¹⁹. E sarà anche l'ultima, cioè quella che coronerà ogni discorso, ogni progetto, ogni intervento pedagogico, educativo e formativo. Per rafforzare queste affermazioni e farle risuonare in maniera meno apodittica, vorrei prendere in prestito, con assoluto rispetto, un'espressione bella, semplicemente bella: il diritto ad avere diritti²⁰. È un'espressione alla quale sono molto legato fin da quando ho cominciato ad interessarmi di diritti e di educazione ai diritti, perché credo possa amplificare in maniera suggestiva il senso di ciò che ho argomentato finora in una forma anche troppo schematica.

La difesa e la promozione del diritto all'educazione sono le risorse che una società democratica ha a disposizione per realizzare *il diritto ad avere diritti* per tutti e tutte coloro che la compongono. E il livello di generalizzazione e di concretizzazione del "diritto ad avere diritti" basta da solo a darci un'idea dello stato di salute di una democrazia: quanto questa voglia essere inclusiva, e in ultima analisi quanto siano condivisi e sentiti i valori che per definizione sorreggono l'idea stessa di comunità: *equità e solidarietà*. Parole come queste ultime due ci permettono di

16 Eugen Verhellen (Ed.) (2007). *Convention on the Rights of the Child*. Leuven: Garant.

17 Alfredo Carlo Moro (1991). *Il bambino è un cittadino*. Milano: Mursia.

18 Emiliano Macinai (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Roma: Carocci.

19 Il verbo "insegnare" sta necessariamente tra virgolette, poiché i diritti non possono essere insegnare se non rendendoli vivi nell'esperienza concreta dei soggetti in educazione. La questione non si può affrontare, tanto meno esaurire, in questa sede. Abbiamo alle nostre spalle esperienze pedagogiche ed educative sufficienti a farci comprendere quanto l'educazione ai diritti sia fondamentale fin dalla prima infanzia e quanto essa non coincida con l'educazione civica né con nessun'altra specifica disciplina curricolare. Rammento a questo proposito Mario Lodi (1991). *I diritti del bambino*. Milano: Sipiell; e le filastrocche di Benedetto Tudino in Unicef (2005). *Pi-nocchio nel paese dei diritti*. Roma: Unicef.

20 Hannah Arendt (1948). *Le origini del totalitarismo*. Torino: Einaudi, 2004.

dire qualcosa di inesprimibile. Sono parole che camminano insieme a cose che tendono a sfuggire, restando invisibili, mentre sono proprio quelle su cui la realtà stessa poggia: sono le cose che chiamiamo, appunto, valori. Scegliamo di dare le parole che con tutta la loro densità, continuano oggi come tanti anni fa, a permetterci di dire ciò che conta, ciò che vale, ciò che sta a cuore, ciò che importa.

Scegliamo di dare le parole che riescano a conferire significato a quell'espressione intraducibile affissa su una parete della scuola di Barbiana, che pur essendo una risposta al motto più odioso di tutti, non è di per sé né un motto né uno slogan, ma un intero e compiuto manifesto pedagogico espresso con due parole scritte in inglese. *I care*: formare figure professionali sensibili al significato profondo condensato in queste due parole credo sia la sfida più urgente che la pedagogia abbia da raccogliere in questi anni Venti.

Riferimenti bibliografici

- Allmendinger, J., & Leibfried, S. (2003). Education and the welfare state: the four worlds of competence production. *Journal of European Social Policy*, 13, 63-81.
- Arendt, H. (1948). *Le origini del totalitarismo*. Torino: Einaudi, 2004.
- Betti, C. (ed.) (2009). *Don Milani tra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*. Milano: Unicopli.
- Botezat, A. (2016). Educational Poverty. *Neset II AOQ*, 5, 1-14.
- Cambi, F., & Ulivieri, S. (eds.) (1994). *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, F., & Ulivieri, S. (eds.) (2008). *Modernizzazione e pedagogia in Italia. Il Novecento. Cultura, istituzioni, pratiche educative*. Milano: Unicopli.
- Caritas Italiana (2018). *Povertà inattesa. Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto in Italia*. Rimini: Maggioli.
- Caritas Italiana (2022). *L'anello debole. Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia*.
- Catarsi E. (2006). *Dal nido educativo al nido ecologico*. Bergamo: Junior.
- European Institute for Gender Equality (2016). *Gender in education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat (2020). *Children at risk of poverty or social exclusion*, October 2020.
- Eurostat (2023). *Living conditions in Europe - poverty and social exclusion*. June 2023.
- Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (2023). *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. XIII Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, ottobre 2023.
- Istat (2022). *Report sulla povertà 2021*, giugno 2022.
- Lodi, M. (1991). *I diritti del bambino*. Milano: Sipiel.
- Macinai, E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Roma: Carocci.
- Milani, L. (1965). *L'obbedienza non è più una virtù*. Milano: Chiare Lettere, 2020.
- Moro, A.C. (1991). *Il bambino è un cittadino*. Milano: Mursia.
- Orefice, P. (2001). *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'homo sapiens sapiens*. Roma: Carocci.

- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Olivieri, S. (ed.) (1997). *L'educazione i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- UN General Assembly (1948), *Universal Declaration on Human Rights*. Paris, 10 December 1948.
- Unicef (2005). *Pinocchio nel paese dei diritti*. Roma: Unicef.
- Verhellen (Ed.) (2007). *Convention on the Rights of the Child*. Leuven: Garant.

Don Lorenzo Milani tra storia e “costruzione del mito”. Alcune riflessioni storiografiche

Luigiaurelio Pomante

Professore Associato

Università degli Studi di Macerata - luigiaurelio.pomante@unimc.it

Avvicinarsi alla figura, al pensiero e all'opera di don Lorenzo Milani, seppur ormai a cento anni dalla sua nascita, rappresenta impresa non facile e sicuramente da non sottovalutare anche per lo studioso più accorto e prudente, considerando l'estrema polivalenza interpretativa del priore di Barbiana, oggetto nel corso della sua vita (ma anche negli anni successivi alla sua morte), di grandi amori e di grandi avversioni. Come sottolineato dalla più autorevole storiografia, parlare di don Milani può far correre il pericolo di “appiattirne l'immagine e semplificarne i contorni” (Sani, 2011, p. 629), assimilandolo “frettolosamente all'una o all'altra delle grandi contrapposizioni che segnavano allora [...] la società italiana”, in conseguenza del “ruolo pubblico di rottura e di denuncia da lui esercitato con piena consapevolezza” (Miccoli, 1981, pp. 26-50).

Attraverso una mole considerevole di pubblicazioni (tra monografie, fascicoli di riviste, atti di convegni), alcune illuminanti, altre più superficiali (Sani & Simone, 2011; Michetti & Moro, 2017), ed un'altrettanto imponente produzione cinematografica e teatrale dedicata al sacerdote fiorentino, si è concretizzato, tra verità e falsificazioni, quel processo di “costruzione del mito” di don Milani, che ne ha, a seconda dei punti di vista adottati, esaltato o demolito personalità, orientamenti ed opera, tuttavia troppo spesso acriticamente. Proprio per tale motivo è assai frequente, passando in rassegna gli studi compiuti in questi anni su don Milani, trovarsi davanti a giudizi trancianti come quello del noto psichiatra Giovanni Jervis che bollava il *modus operandi* di don Milani quale “tentativo fallito di educare” (Jervis, 1981, pp. 254-258), o quello di Roberto Berardi che agli inizi degli anni Novanta mirava ad accreditare l'idea di un don Milani affetto da turbe psichiche sin dalla giovane età poi aggravatesi nell'ultima parte della sua vita (Berardi, 1992). Altresì è possibile incontrare tuttavia analisi ermeneutiche di taglio decisamente opposto ma in taluni casi ugualmente iperboliche su don Milani, come quelle a noi famigliari di pedagogisti autorevoli quali Vincenzo Sarracino che ha definito *Lettera ad una professoressa* un “modello pedagogico forte” (Saracino, Cafagna & Marsicano, 2020), o Franco Frabboni che ha individuato nel sacerdote fiorentino “la luminosa stella polare della pedagogia e della didattica del nostro Paese” (Frabboni, 2023, pp. 99-102), fino a chiavi di lettura avanzate da studiosi rigorosi e di alto profilo come Franco Cambi che non ha esitato a collocare don

Milani tra i maggiori ideologici e teorici dell'educazione della contemporaneità (Cambi, 2017).

Tutto questo, a giudizio di chi scrive, fa comprendere quanto oggi più che mai, proprio in occasione di ricorrenze quale il centenario della nascita di don Milani, ricorrenza che per sua natura ben si presta purtroppo a riletture apologetiche o comunque fortemente ideologizzate, sia attuale il suggerimento offerto da Pietro Scoppola nell'ormai lontano 1983. Nell'importante convegno milanese di quell'anno, infatti, su *don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, il noto contemporaneista ribadì la necessità di sforzarsi sempre di storicizzare la figura e l'operato del priore di Barbiana, ovvero di collocarli e di valutarli entro le coordinate di tempo ed ambiente propri della storia (vedi la complessa stagione della Chiesa e della società italiane del secondo dopoguerra), rifiutando così ogni lettura che potrebbe trasformare don Milani, come ha ben sottolineato Roberto Sani, nella “bandiera di battaglie che non sono mai state le sue” (Sani, 2011, p. 631).

Così, ad esempio, ripercorrere ed interpretare l'esperienza di don Lorenzo Milani ed in particolare della *Lettera a una professoressa* (1967), ad oltre cinquant'anni dalla sua pubblicazione, può rappresentare senza dubbio un'opportunità stimolante per uno storico della pedagogia, non “con atteggiamento di rispecchiamento o di fusionalità ideologica” (Covato, 2010, p. 104) rispetto ai contenuti dello scritto milaniano, ma per fermarsi seriamente e rigorosamente a riflettere su uno dei momenti più significativi della storia della scuola in Italia del secolo scorso. Com'è noto, infatti, il libro scritto dai ragazzi della scuola di Barbiana, costituisce una delle più “radicali testimonianze di protesta nei confronti delle istituzioni scolastiche, politiche e religiose del nostro Paese alla fine di un decennio che era iniziato con il varo della legge sulla scuola media unica” (Covato, 2010, p. 95), evento altamente rilevante e che avrebbe di fatto trasformato sensibilmente la fisionomia dell'intero sistema scolastico italiano. Il varo della scuola media unica fu l'esito di una discussione quanto mai accesa ed aspra tra le varie forze politiche del Paese sin dai primi anni del secondo dopoguerra ed anche il decisivo disposto legislativo del 1962 non avrebbe del tutto placato gli animi né sedato malumori. Ecco che allora, se riletto nel preciso contesto storico in cui è collocabile, nell'Italia del centro sinistra, dei miti illusori del boom economico e del risveglio operaio dei primi anni Sessanta, anche il grido che si leva da Barbiana ricopre un ruolo di primo piano nell'auspicato ma tortuoso percorso di democratizzazione della scuola italiana, grazie alla sua capacità di spazzare via ogni facile illusione rispetto “al fatto che l'istituzione della scuola media unica, avesse contribuito a cancellare in modo significativo la costellazione delle differenze sociali che caratterizzava la popolazione scolastica del nostro Paese” (Covato, 2010, p. 95). Anche e soprattutto grazie alla denuncia partita dai ragazzi di Barbiana il sistema scolastico italiano si sarebbe ulteriormente interrogato sulle nuove sfide che lo attendevano e avrebbe trovato per la nuova scuola media unica un assetto e una collocazione che le avrebbe realmente permesso di assolvere a quella funzione di garanzia dell'eguaglianza delle opportunità.

Parimenti per uno studioso di storia dell'Università e dell'istruzione superiore

risulta particolarmente interessante approfondire il presunto legame esistito tra don Milani e la sua *Lettera* da un lato e la contestazione studentesca del '68 dall'altro, legame tuttavia troppo spesso interpretato in maniera distorta solo per mere convenienze politiche o per allinearsi a precise posizioni ideologiche. È innegabile che quando nell'autunno del 1967 prese avvio nelle università italiane un nuovo ciclo di proteste studentesche, la *Lettera a una professoressa* dei ragazzi di Barbiana divenne rapidamente uno dei più importanti testi di riferimento della contestazione, per usare un'espressione di Carmen Betti, "uno dei libri bandiera della contestazione studentesca" (Betti, 2009, p. 14). Pur facendo riferimento al mondo dei contadini di montagna, assai diverso come contesto sociale rispetto a quello della realtà giovanile benestante delle università italiane, nelle pagine di *Lettera a una professoressa*, dirompenti nei contenuti e nella forma, gli studenti universitari colsero subito temi e motivi simili ai loro e ne fecero pertanto oggetto di seminari, le citarono nei volantini e nei documenti del movimento, le lessero in classe e nelle commissioni delle scuole occupate, facendo sì che il testo divenisse innegabilmente "una delle fonti di ispirazione di tutta quanta l'occupazione", come osservato da Guido Viale, uno dei leader della contestazione a Torino, riferendosi all'occupazione di Palazzo Campana nel novembre 1967 (Viale, 1968). Del resto argomenti come la contestazione dell'autoritarismo degli insegnanti, la tendenza alla radicalizzazione e alla politicizzazione delle esperienze individuali, la contrapposizione fra i privilegiati (i "Pierini") e i diseredati ("i Gianni") nonché la critica alle istituzioni (scuola *in primis*) che realizzavano selezioni di classe e conservavano così la struttura iniqua della società non potevano non fare breccia nelle menti e nei cuori di chi in quel preciso momento stava provando a combattere una battaglia contro la più elitaria e conservatrice delle istituzioni educative esistenti qual era al tempo l'Università.

Ecco allora che *Lettera a una professoressa*, con il suo lessico popolare, forte e pungente, con la semplicità del suo linguaggio che escludeva ogni forma di mistificazione, felice esperimento riuscito di scrittura collettiva nonché modello di produzione culturale assai lontano da quello tradizionale in cui erano i soli intellettuali a dominare la scena, finì per essere interpretato dagli studenti in protesta come "la realizzazione concreta di un progetto di rivoluzione culturale che respingeva il vuoto accademismo dei professori universitari e promuoveva una cultura nuova, costruita dal basso, come insegnava la 'rivoluzione culturale' lanciata dal presidente Mao in Cina" (Turbanti, 2017, p. 40).

In realtà, se analizzata in maniera più attenta, e sarebbe questo il compito di uno storico della pedagogia e dell'educazione, la scelta di don Milani era stata una scelta voluta, dettata principalmente dal bisogno di dare la parola a chi normalmente non era in grado di produrla, fino ad arrivare alla scomparsa dello stesso sacerdote fiorentino dietro la penna dei suoi ragazzi. Quegli stessi ragazzi che sul finire del 1968 rifiutarono categoricamente l'etichetta affibbiata a don Milani di "padre del '68", che il regista Franco Enriquez aveva cercato di promuovere alla Biennale di Venezia prima e al teatro Metastasio di Prato poi, nel suo spettacolo sul movimento studentesco dal titolo *Discorso per la 'Lettera ad una professoressa'*

della Scuola di Barbiana e la rivolta degli studenti (La Biennale di Venezia, 1968). Secondo Michele Gesualdi, infatti, uno dei ragazzi che intentò addirittura una causa, poi vinta, contro il regista al punto da costringerlo a modificare copione ed eliminare riferimenti a Barbiana, il lavoro teatrale tradiva sia nel titolo che nel testo lo spirito del libro, utilizzandolo in modo strumentale per scopi che non erano suoi (R.S., 1968). Come ben osservato da Giovanni Turbanti, “sebbene le proteste avanzate nello spettacolo fossero sostanzialmente condivisibili, esso faceva della *Lettera* lo strumento di una battaglia ideologica che non le apparteneva. Il regista se ne era impossessato allo stesso modo in cui anche il movimento l’aveva assunta arbitrariamente a simbolo delle sue rivendicazioni, senza curarsi delle reali intenzioni degli autori, che se ne erano sentiti disconosciuti e defraudati” (Turbanti, 2017, p. 57).

Questa vicenda non fa che confermare la relativa estraneità della scuola di Barbiana rispetto alla rivolta studentesca del ’68. Don Milani, peraltro morto nel giugno del 1967, e i suoi ragazzi non avevano alcuna intenzione di inserirsi nei fermenti di protesta che si stavano manifestando nelle università e che sarebbero esplosi ancora più fragorosamente nei mesi successivi (Pomante, 2020). *Lettera a una professoressa* era di fatto nata al di fuori dei movimenti studenteschi ed è evidente che molti suoi elementi, ad una lettura più attenta e meno ideologizzata, non furono affatto accolti tra le tematiche sostenute dai contestatori e addirittura rimasero contraddittori rispetto ad esse. Gli universitari apprezzarono dell’opera di don Milani la sua *vis* polemica e il senso di protesta in essa innegabilmente insito ma, sia gli studenti forse per superficialità di analisi sia alcuni studiosi per le chiavi di lettura troppo tendenziose offerte nel corso degli anni, tralasciarono di considerare le differenze di contesto e di contenuto esistenti tra i movimenti studenteschi e l’esperienza di Barbiana. Basti pensare, ad esempio, al diverso atteggiamento che i ragazzi di don Milani assunsero nei confronti della scuola dell’obbligo e dell’istruzione superiore. Se per la prima proponevano infatti una scuola senza voti e che non bocciasse, per la seconda, vista comunque come un mondo abitato da «privilegiati», auspicavano una selezione, certamente non per censo ma per merito, ma comunque molto severa, ponendosi di fatto su posizioni assai lontane da quelle sostenute dai sessantottini per i quali la questione della selezione, del merito, delle capacità non era ripensata in forme nuove ma categoricamente rifiutata.

Il problema qui – si legge nella *Lettera* – si presenta tutto diverso da quello della scuola dell’obbligo. Là ognuno ha un diritto profondo da essere eguale. Qui invece si tratta solo di abilitazioni. Si costruiscono cittadini specializzati al servizio degli altri. Si vogliono sicuri. Per esempio per le patenti siate severi. Non vogliamo essere falciati per le strade. Lo stesso per il farmacista, per il medico, per l’ingegnere (Scuola di Barbiana, 2007, p. 111).

Anche sul tema dell’autoritarismo le posizioni della *Lettera* erano decisamente più complesse rispetto a quelle che i contestatori del ’68 vi colsero. I ragazzi di

Barbiana denunciavano i meccanismi autoritari della scuola ma l'autorità del priore non era affatto messa in discussione né quella dei genitori nei confronti dei figli, addirittura anche se esercitata con metodi severi. Nel concreto mentre il mondo universitario studentesco mirava ad un esplicito ribaltamento dei ruoli all'interno delle università contestando ai docenti l'autorità di cui si ricoprivano, i ragazzi di Barbiana non mettevano in alcun modo in discussione la posizione di superiorità degli insegnanti sui propri studenti:

Un ragazzo che ha un'opinione personale su cose più grandi di lui è un imbecille. Non deve aver soddisfazione. A scuola si va per ascoltare cosa dice il maestro. Solo rare volte capita qualcosa di nostro di cui la classe e il maestro hanno bisogno. Ma non opinioni e non cose lette. Notizie precise su cose viste coi nostri occhi nelle case, nelle strade, nei boschi (Scuola di Barbiana, 2007, p. 129).

Poi, a partire dalla primavera del '68, quando cambiarono i contenuti e le forme della lotta studentesca e l'Università e la condizione degli studenti cessarono di essere gli elementi caratterizzanti della protesta che invece prese di mira direttamente lo Stato e le strutture del sistema capitalistico, anche il richiamo alla *Lettera* di don Milani si fece meno pressante e nel volgere di pochi mesi il testo di Barbiana, la cui lettura era prima sembrata imprescindibile, apparve superato.

La *Lettera* era stata espressione di un malessere comune e diffuso tra i giovani verso gli squilibri della società capitalistica e aveva analizzato ed espresso quel disagio in termini nuovi e di straordinaria efficacia. Il movimento studentesco aveva trovato nello scritto milaniano una "lezione di metodo politico" (Turbanti, 2017, p. 58), quella base teorica non complessa che potesse aggregare il maggior numero di studenti, in gran parte non ancora permeati dalle categorie del dibattito ideologico degli anni precedenti. Quando l'ideologia prese il sopravvento, la protesta assunse obiettivi più radicali e il confronto con la repressione poliziesca condusse gli studenti perfino ad adottare mezzi più violenti, don Milani e i suoi ragazzi apparvero non più adeguati alla lotta che bisognava condurre e la loro distanza dal mondo delle contestazioni studentesche si manifestò più evidente che mai.

In questi precisi termini potrebbe allora essere corretto considerare *Lettera a una professoressa* quale uno dei testi ispiratori della contestazione del '68 e documento simbolo della protesta per tutti coloro che vissero quell'esperienza studentesca. Di fatto don Milani, anche grazie alle sue vicende biografiche (dalle polemiche con l'autorità ecclesiastica all'emarginazione in uno sperduto paesino di montagna) che contribuirono ulteriormente a delineare la sua immagine di contestatore a tutto tondo, dal valore quasi profetico, fu apprezzato dagli studenti più per i problemi che aveva aperto che per le soluzioni avanzate. Il sacerdote fiorentino aveva esasperato i conflitti nella società e nella cultura, ad altri sarebbe stato attribuito il compito di trovare le soluzioni. Così al cospetto di chi, da un lato, lo ha considerato "testimone coraggioso dei valori di giustizia e di uguaglianza proclamati e rivendicati nel '68" e di chi, al contrario, lo ha invece accusato di aver

“demonizzato il principio meritocratico e di aver aperto la strada alla peggiore cultura assistenzialista” (Turbanti, 2017, p. 60), sarebbe più opportuno considerarlo, come ha ben sottolineato Renato Moro, un “profeta scomodo” (Moro, 2017, p. 266) in cui il nostro Paese non ha comunque potuto fare a meno di specchiarsi, proprio perché è stato colui che avuto il grande merito di aver saputo dare la parola a coloro che ne erano privi e che grazie ad essa, finalmente, avrebbero acquisito la dignità per stare in società e rapportarsi alla pari con tutti gli altri, da veri cittadini consapevoli.

Riferimenti bibliografici

- Berardi, R. (1992). *Lettera a una Professoressa. Un mito degli anni Sessanta*. Milano: Shakespeare and Company.
- Betti, C. (2009). Prefazione. In Ead. (Ed.), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo* (pp. 9-15). Milano: Unicopli.
- Cambi, F. (2017). Ripensando don Milani a cinquant'anni dalla morte. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 6 (2), 57-64.
- Covato, C. (2010). Don Lorenzo Milani: una voce fuori dal coro. In E. Campanella, V. Bosna (Eds.), *Ricerca storico-educativa, formazione e Mezzogiorno. Studi in onore di Ernesto Bosna* (pp. 95-105). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Frabboni, F. (2023). Il difficile profeta. In *Ritorno a Barbiana. Scritti critici su don Milani* (pp. 99-102). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Jervis, G. (1981). Il problema dell'autorità in don Lorenzo Milani. In *don Lorenzo Milani. Atti del convegno di studi, Firenze, 18-20 aprile 1980* (pp. 254-258). Firenze: Comune di Firenze.
- La Biennale di Venezia (1968). *27. Festival internazionale del teatro di prosa: 18 settembre-10 ottobre 1968*. Venezia: La Biennale.
- Miccoli, G. (1981). Don Lorenzo Milani nella Chiesa del suo tempo. In *Don Lorenzo Milani. Atti del convegno di studi, Firenze, 18-20 aprile 1980* (pp. 26-50). Firenze: Comune di Firenze.
- Michetti, R., & Moro, R. (Eds.). (2017). *Salire a Barbiana. Don Milani dal Sessantotto a oggi*. Roma: Viella.
- Moro, R. (2017). Scendere da Barbiana. In R. Michetti, R. Moro (Eds.), *Salire a Barbiana. Don Milani dal Sessantotto a oggi* (pp. 259-266). Roma: Viella.
- Pomante, L. (2020). L'Università italiana alla vigilia del Sessantotto. Tra il riformismo del centro-sinistra e la rivolta studentesca globale. In M. Bocci, M. Busani (Eds.), *Towards 1968. Studenti cattolici nell'Europa occidentale degli anni Sessanta* (pp. 234-258). Roma: Studium.
- R. S. (1968, December 3). *Franco Enriquez ha travisato la Lettera a una professoressa*. La Stampa.
- Sani, R. (2011). Sub specie educationis. *Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*. Macerata: Eum,
- Sani, R., & Simeone, D. (2011). *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*. Macerata: Eum.
- Sarracino, V., Cafagna, V., & Marsicano, R. (Eds.). (2020). *Lorenzo Milani. Una rivoluzione pedagogica*. Barletta: Cafagna.

- Scuola di Barbiana (2007). *Lettera a una professoressa. Quarant'anni dopo*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Turbanti, G. (2017). “Padre del ‘68”? In R. Michetti, R. Moro (Eds.), *Salire a Barbiana. Don Milani dal Sessantotto a oggi* (pp. 25-60). Roma: Viella.
- Viale, G. (1968). Contro l'università. In *Università: l'ipotesi rivoluzionaria* (pp. 85-137). Padova: Marsilio.

Sessione Plenaria 2
Dare la parola... Professionalità pedagogiche

Interventi

Davide Capperucci

Loredana Perla

Alessandra Rosa

Raffaella Strongoli

La valutazione che forma: il contributo di don Milani alla diffusione di un approccio autentico alla valutazione

Davide Capperucci

Professore Associato

Università degli Studi di Firenze - davide.capperucci@unifi.it

1. Introduzione

Le politiche per l'istruzione avviate negli anni Novanta del secolo scorso, sia a livello europeo che nazionale, hanno posto al centro delle finalità e dei compiti della scuola il successo formativo di tutti gli alunni e di tutte le alunne. Questa ridefinizione dei traguardi dell'istruzione ha posto nuovi interrogativi non solo sul piano didattico, ma anche sul fronte della valutazione, facendo emergere l'esigenza di nuovi approcci, funzioni, metodi e strumenti di rilevazione degli apprendimenti e delle competenze. La ricerca sulla valutazione degli ultimi decenni (Domenici, 2003; Varisco, 2000; Vertecchi, 2003; Paparella, 2009), ha sottolineato la necessità di orientare le procedure e gli strumenti valutativi oltre la semplice misurazione dei risultati scolastici, enfatizzando la funzione regolativa della valutazione rispetto alle pratiche di insegnamento e di monitoraggio/accompagnamento dei processi di apprendimento nella prospettiva del miglioramento continuo delle conoscenze/competenze degli alunni. L'azione di *monitoring* delle attività insegnamento-apprendimento va oltre la funzione del mero controllo, configurandosi come un percorso che si sviluppa *in itinere* allo scopo di sostenere gli attori del processo formativo e rivedere criticamente quanto realizzato per incrementarne l'efficacia. Rendere la valutazione uno strumento a servizio della qualità dell'offerta formativa e dell'apprendimento prevede una ridefinizione dei modelli teorici, delle procedure euristiche e dei dispositivi docimologici applicati alla didattica, considerando anche nuovi approcci alla valutazione quali quelli riconducibili all'*authentic assessment*.

Il presente contributo, a partire dal pensiero pedagogico di don Lorenzo Milani, intende concentrarsi soprattutto sulla prospettiva teorico-metodologica della valutazione autentica e sul contributo che essa può fornire alla valutazione delle competenze in ambito scolastico.

2. Dare voce all'eredità pedagogica di don Milani attraverso la ricerca sulla valutazione

La critica di don Milani al modello di scuola del suo tempo passa anche attraverso la critica alla valutazione. Come si legge in *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967), la valutazione non deve configurarsi come un giudizio sulle persone, perché questo produce disistima, esclusione, emarginazione, demotivazione verso lo studio e verso la scuola, ma al contempo non deve ridursi neanche alla mera rilevazione e misurazione dei risultati scolastici, senza porsi il problema delle condizioni personali e sociali che possono averli determinati. La valutazione, pertanto, non può limitarsi soltanto ad apprezzare gli oggetti dell'insegnamento, ma deve considerare anche i soggetti a cui essa si riferisce, altrimenti essa si trasforma in rendicontazione, si alimenta di tecnicismi, algoritmi, medie tra voti, ecc. perdendo di vista la centralità della persona e alterando il senso profondo della sua funzione che la vede come mezzo del «fare scuola» e non come fine dell'istruzione.

Nel pensiero di don Milani è ben esplicitato lo scopo formativo e regolativo della valutazione, che pur prevedendo lo studio dei contenuti e dei fondamenti delle discipline, non deve scadere nel nozionismo, in bagagli enciclopedici fini a se stessi, incapaci di orientare l'azione e la maturazione di competenze spendibili sia dentro che fuori la scuola. Da qui l'attenzione del prete di Barbiana alla valutazione come strumento per la maturazione di competenze, la cui efficacia va sperimentata prioritariamente nei contesti di vita, a cui la scuola deve preparare e far sperimentare al suo interno. Altrettanto chiare sono in don Milani le competenze che la scuola deve promuovere nelle giovani generazioni, esse rimandano a competenze di base come l'«arte dello scrivere», quelle matematiche e quelle legate all'uso delle lingue straniere, alle quali devono essere associate competenze tecnico-professionali, competenze sociali e civiche, competenze di cittadinanza, in grado di formare alla vita (Scuola di Barbiana, 2007).

L'attenzione allo sviluppo e alla valutazione delle competenze è ben presente all'interno della riflessione pedagogica di don Milani, attenzione che tuttavia egli non vede riconosciuta nei sistemi scolastici del suo tempo e ancor meno nelle pratiche valutative di tanti insegnanti. La critica di don Milani non si estende alla valutazione *tout court*, ma riguarda una «certa» idea di valutazione, che egli reputa essere volutamente selettiva (*«Risultato: ventisei bocciati su ventotto. Lui [il professore all'antica] raccontava in giro che gli era toccata una classe di cretini!»*, p. 25); classista (Un genitore: *«Se le cose non vanno, sarà perché il bambino non è tagliato per gli studi [...] andrà nel campo come siamo andati noi»*, p. 33); iniqua (*«Perché il sogno dell'uguaglianza non resti un sogno vi proponiamo tre riforme. I - Non bocciare. II - A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a pieno tempo. III - Agli svogliati basta dargli uno scopo»*, p. 80); nozionistica (*«[...] quel francese non può servire a nulla»*, p. 23); incentrata solo sui risultati e non sui processi (*«Vedete solo i programmi così come sono e non reagite»*, p. 111); intesa come strumento per l'insegnamento (*«Durante i compiti in classe lei passava tra i banchi mi vedeva in difficoltà»*

o sbagliare e non diceva nulla”, p. 127); come strumento di potere (*“levarvi di mano ogni coltello (voti, pagelle, esami)”*, p. 26) (Scuola di Barbiana, 1967).

In don Milani sono ben presenti alcuni dei principi fondamentali che, nel corso della seconda metà del Novecento, caratterizzeranno la ricerca e la riflessione pedagogico-didattica sulla valutazione scolastica nel nostro Paese e non solo (Visalberghi, 1955; Calonghi, 1976; Gattullo, 1991; Varisco, 2000; Coggi, Notti, 2002; Giovannini & Boni, 2010; Galliani, Rizzo & Bonazza, 2011; Lucisano, 2012). In maniera sintetica essi possono essere schematizzati come indicato di seguito:

- Il passaggio dalla valutazione dell’apprendimento alla valutazione *per* l’apprendimento (Black, William, 1998) (come dice don Milani: *“La valutazione non può essere un giudizio che l’insegnante dà sull’alunno ma deve essere un giudizio che l’alunno dà a se stesso”*).
- La centralità dell’autovalutazione, della metacognizione, della valutazione tra pari, della motivazione intrinseca (*“La valutazione è necessaria per sapere quanto siamo avanti o indietro, ma non deve mai diventare uno strumento di discriminare”*).
- L’accompagnamento e monitoraggio costante dell’apprendimento per la rilevazione di punti di forza e di debolezza (*“Valutare non significa giudicare, ma significa aiutare l’alunno a capire dove si trova e dove deve arrivare”*).
- L’importanza della funzione regolativa e orientativa della valutazione, dove la regolazione nasce a partire dal dialogo studente-insegnante per comprendere come fare meglio (*“La valutazione deve essere un’occasione di crescita per l’alunno, non un momento di ansia e stress”*).
- La valutazione come processo verso il miglioramento e il *wellbeing*, da leggersi anche in chiave ecologica nella misura in cui la valutazione riconosce valore alla biografia formativa di ognuno, senza riferirsi a livelli, standard di prestazione precostituiti (*“La valutazione deve essere un processo continuo e non solo un evento conclusivo”*).
- La valutazione come pratica ricorsiva e euristica che accompagna la costruzione dell’apprendimento passo dopo passo e che fornisce informazioni su come (ri)progettare gli interventi didattici in corso e successivi (*“La scuola deve essere un luogo dove si apprende a valutare, non dove si valuta”*).
- La valutazione come ricerca su se stessi e sulle proprie competenze, che valorizza l’apprendimento derivante da esperienze valutative pregresse e che favorisce lo sviluppo di competenze critico-riflessive.

La dimensione autentica della valutazione è fortemente presente nella riflessione di don Milani sia per quanto riguarda le modalità che gli strumenti valutativi da impiegare a scuola, egli infatti sottolinea come sia possibile rinnovare la didattica proprio a partire dalle prove che vengono sottoposte agli alunni, che nella maggior parte dei casi hanno senso soltanto all’interno dell’aula scolastica e per l’insegnante che le ha predisposte, mentre la loro utilità risulta spesso imcomprensibile agli alunni e a chi sta fuori dalla scuola. Da qui la necessità di ricorrere più e meglio a quelli che oggi chiameremmo compiti autentici, compiti significativi,

compiti complessi, in grado di attivare connessioni, collegamenti tra concetti e costrutti, supportare il pensiero deduttivo e induttivo, formare al pensiero critico-argomentativo, sostenere la capacità di riflettere, formulare ipotesi, problematizzare e proporre soluzioni, andando oltre la semplice acquisizione e memorizzazione di informazioni, nozioni, contenuti (Tessaro, 2014). Anche in questo caso la critica orticante di don Milani ai modelli e agli strumenti valutativi impiegati dalla scuola del suo tempo è evidente a voler sottolineare una dimensione scarsamente formativa, autentica e significativa della valutazione: “È l’aspetto più sconcertante della vostra scuola vive fine a se stessa” (Scuola di Barbiana, 2007, p. 24), e ancora: “[...] c’è poco nella vostra scuola che serva nella vita” (Ivi, p. 27).

La lezione di don Milani pone sicuramente molti interrogativi sull’efficacia della valutazione scolastica e su come essa possa e debba essere migliorata per ridurre l’autoreferenzialità. La sua critica verso i modelli adottati nella scuola della seconda metà del Novecento, pone i presupposti per una possibile revisione della valutazione, sia sul piano concettuale che operativo, sia per ciò che attiene i fondamenti teorico-epistemologici che la costruzione di prove e compiti, che troviamo ben presenti negli studi sulla valutazione e sulla docimologia condotti nella seconda metà del secolo scorso, fino alla proposta di modelli di valutazione autentica presenti nella scuola di oggi (Lucisano, Notti, 2019). Ciò conferma l’importanza della lezione di don Milani, anche sul fronte della valutazione, che insegnanti e ricercatori sono chiamati ad approfondire e ri-attualizzare per dare valore alla centralità della persona e al ruolo trasformativo che le competenze possono avere all’interno dei processi valutativi.

3. La dimensione trasformativa della valutazione autentica

La valutazione autentica (*authentic assessment* o *alternative assessment*) si afferma negli anni Settanta del secolo scorso, grazie ad alcuni studiosi dell’Università di Harvard (McClelland, 1973; Gardner, 1992; Glaser, Resnick, 1989), con l’obiettivo di superare la scarsa validità del *testing assessment* (*Classical Test Theory* - CTT e *Item Response Theory* - IRT) in materia di accertamento delle competenze. Tra gli anni Settanta e Novanta numerosi sono gli articoli che questi autori pubblicano sulla rivista *American Psychologist*, dove sottolineano la necessità di un nuovo modo di valutare le competenze, non necessariamente vincolato all’uso di prove strutturate. Secondo il gruppo di studiosi dell’Università di Harvard, il compito della valutazione non è tanto quello di misurare l’apprendimento, ma quello di fornire informazioni sui processi che generano apprendimento e su come le conoscenze e abilità acquisite e le risorse interne del soggetto vengono «orchestrate», per generare comportamenti efficaci, competenze personali spendibili sia dentro che fuori la scuola (Winograd & Perkins, 1996).

Prima i risultati del *Project Zero* diretto da H. Gardner (1992) e poi, verso la fine degli anni Ottanta, il *Project Spectrum* coordinato da M. Krechevsky e G. Wiggins (1993) hanno contribuito a definire in maniera più precisa le caratteri-

stiche della valutazione autentica. Secondo quest'ultimo: "Si può parlare di valutazione autentica quando siamo in grado di esaminare direttamente le prestazioni dello studente nell'atto di svolgere significativi compiti intellettuali" (Wiggins, 1993). Per Arter, Bond (1996): "Una valutazione autentica deve esprimere un giudizio non solo su ciò che una persona conosce, ma su ciò che riesce a fare in compiti che richiedono di utilizzare processi elevati quali pensare criticamente, risolvere problemi, lavorare in gruppo, ragionare ed apprendere in modo permanente". Tali definizioni rimando ad un approccio socio-costruttivista all'apprendimento che non può non incidere anche sulla valutazione. Quest'ultima infatti deve essere intesa come un processo continuo che accompagna tutte le fasi dell'*iter* formativo, che vede, oltre al lavoro dell'insegnante, anche la partecipazione diretta dell'alunno in percorsi di autovalutazione, co-valutazione, valutazione tra pari e che fa affidamento su procedure quantitative e qualitative legate alla descrizione dei livelli di conoscenza e competenza raggiunti (Benvenuto, 2003; Vannini, 2012). Piuttosto che sulla standardizzazione dei risultati, la valutazione autentica si concentra sulle modalità personali che ciascun soggetto attiva in situazioni di apprendimento, siano esse formali o non formali; in questo senso essa può promuovere, anche internamente alla scuola, un nuovo modo di fare e di pensare la valutazione, in quanto: 1. punta a superare i limiti delle cosiddette prove oggettive (vero/falso, scelta multipla, corrispondenze, completamenti) limitando l'incidenza della casualità della risposta e fornendo informazioni importanti non solo sui prodotti ma anche sul processo di valutazione; 2. fa riferimento a forme dirette di verifica della *performance* rispetto a compiti significativi: non si presuppone nessun carattere predittivo o proiettivo ma si valuta l'azione prodotta direttamente sul campo per quello che è; 3. considera l'apprendimento soprattutto in termini di competenze acquisite, viste quali prodotti conoscitivi contestualizzati e trasferibili in molteplici situazioni d'uso, nella misura in cui l'agire competente ha a che fare con problemi reali, «autentici», definiti a livello spazio-temporale e legati non tanto al ricordo di frammenti di informazione, quanto a compiti complessi legati al mondo reale (Earl, 2012).

Sempre secondo Wiggins (1993; 1998), la valutazione autentica: 1. è realistica, in quanto riflette il modo nel quale l'informazione, le conoscenze, le abilità dovrebbero essere usate nel mondo reale; replica o simula contesti riconducibili a situazioni specifiche, situate, ben connotate; la valutazione in questi casi risulta autentica poiché è affidata a compiti veri e propri e non a prove aventi un valore predittivo; 2. richiede giudizio e innovazione, poiché rimanda alla soluzione di problemi che potrebbero avere molteplici modalità risolutive, quindi sollecita l'alunno ad operare scelte consapevoli, basate sul ragionamento, l'indagine, la verifica in situazione, la sperimentazione di ipotesi, piuttosto che sulla riproduzione della lezione dell'insegnante o sul ricordo di quanto letto o ascoltato; 3. chiede all'alunno di concorrere alla costruzione del sapere, individuando, riconoscendo e "processando" le strutture principali delle discipline; in tal senso l'alunno non subisce passivamente la trasmissione di contenuti pre-organizzati e pre-confezionati, ma, grazie alla guida dell'insegnante, scopre in prima persona i fondamenti episte-

mologici e le strutture delle discipline, sottoponendoli al vaglio del pensiero critico, alla raccolta di evidenze, all'interpretazione di fenomeni e alla risoluzione di problemi; 4. accerta l'uso efficace di un repertorio di conoscenze e di abilità funzionali ad affrontare compiti complessi; non si tratta solo di dimostrare la quantità e l'estensione delle conoscenze, abilità e competenze maturate, quanto di evidenziare il grado di plasticità, di integrazione, di connettività dei saperi tra loro e tra questi e la realtà circostante; 5. dà l'opportunità di selezionare, ripetere, sperimentare *pattern* di azione, consultare risorse, avere feedback e perfezionare la prestazione per livelli di padronanza crescenti; permette quindi di focalizzare l'apprendimento attraverso il ciclo *performance-feedback-revisione-performance*, coniugando assieme aspetti prettamente istruttivi e d'intervento diretto su situazioni e artefatti con la riflessione sulle azioni messe in opera.

4. La valutazione autentica allo specchio: punti di forza e criticità

Di recente, prima con il D.M. 742/2017 sulla certificazione delle competenze, poi con l'O.M. 172/2020 sull'introduzione dei giudizi descrittivi nella scuola primaria, la valutazione autentica è entrata a pieno titolo anche all'interno del sistema scolastico italiano (Agrusti, 2021; Nigris, Agrusti, 2021), mediante il tentativo di passaggio da una *valutazione normativa*, basata sul confronto dei risultati delle alunne e degli alunni con quelli ottenuti da un gruppo di riferimento, ad una *valutazione autentica* che prevede la descrizione degli apprendimenti raggiunti mediante appositi livelli di padronanza sulla base di criteri noti e condivisi all'interno del team docente (Corsini, 2020).

La sua attuazione ha comportato alcune difficoltà legate sia al periodo in cui detti provvedimenti sono stati assunti, parte dei quali hanno coinciso con la pandemia da Covid-19, sia alla scarsa conoscenza e familiarità delle scuole e degli insegnanti con gli strumenti di cui la valutazione autentica si serve, ovvero le rubriche e i compiti autentici (Stevens & Levi, 2005; Trincherò, 2021). Entrambi questi strumenti hanno notevoli qualità, ma presentano al contempo anche delle criticità. Possono essere strumenti efficaci nella misura in cui si prestano alla possibilità di personalizzare la valutazione in funzione del miglioramento (Corsini, 2023), evidenziando ciò che l'alunno "sa fare con ciò che sa" e come può progredire verso acquisizioni più complesse (Comoglio, 2002; Castoldi, 2016); si basano sui comportamenti evidenti, visibili, rilevabili attraverso l'osservazione o la realizzazione di compiti in situazione (Hattie, Zierer, 2018); consentono agli alunni di concorrere alla propria valutazione e di partecipare all'individuazione di criteri e descrittori, favorendo lo sviluppo di consapevolezza sullo stato di avanzamento dell'apprendimento e sui risultati da perseguire (Grion & Restiglian, 2019; Nicol, Thomson & Breslin, 2014).

Essi tuttavia presentano anche delle criticità, di cui le scuole e gli insegnanti devono essere consapevoli, anche grazie al contributo della ricerca. Le rubriche, al pari di altri strumenti qualitativo-descritti criteriali, possono presentare dei pro-

blemi nel momento in cui: la formulazione dei giudizi avviene senza aver condiviso *a priori* e collegialmente i criteri a cui deve affidarsi la descrizione della competenza da valutare (Girelli, 2022); l'interpretazione dei livelli della rubrica rimanda ad una scala ordinale in cui i voti sono stati sostituiti da altre etichette, dando vita così ad una sorta di "voto muto" (Scierra, 2023); l'espressione delle differenze qualitative tra i livelli e i descrittori della rubrica si basa sull'impiego di avverbi modali e aggettivi qualificativi che non descrivono, non informano, e che al contrario aprono alla deriva soggettivistica (Perla, 2021); mancanza di un ancoraggio delle descrizioni dei livelli a dimensioni osservabili, basate su evidenze, e riconducibili a "quattro possibili diverse modalità di manifestazione di un singolo obiettivo di apprendimento" (Agrusti, 2021); ed infine, l'incapacità dei giudizi descrittivi di rappresentare un'effettiva progressione/maturazione delle competenze nel passaggio da un livello all'altro (soprattutto per i livelli intermedi della rubrica). Tutto questo può, almeno in parte, essere contrastato attivando processi di triangolazione dei risultati e del punto di vista dei docenti mediante interventi di revisione tra pari (*peer review*) per migliorare la qualità delle rubriche prodotte (Capperucci, 2018).

Per quanto riguarda i compiti autentici, essi sono esposti ai principali effetti distorsivi di qualsivoglia processo valutativo e/o osservativo (effetto alone, stereotipia, contagio, contraccolpo, distribuzione forzata, successione/contrasto, Pigmaliione, equazione personale, ecc.) (Corsini, 2023); possono essere viziati da una mancata corrispondenza tra le dimensioni della competenza descritte nella rubrica e quanto previsto dal compito autentico (Trincherò, 2021); da una strutturazione generica del compito che non prevede *task* adeguati ad evidenziare i differenti modi di manifestarsi della competenza da valutare; dalla predisposizione di compiti *sfidanti*, ma sovrabbondanti rispetto alla/alle competenza/e da accertare (Batini, et alii, 2020); da un uso poco diffuso di questa tipologia di compiti ai fini didattici e impiegati solo come strumenti valutativi con funzione sommativo-certificativa (Rivoltella, 2016); nonchè da tempi lunghi di progettazione e realizzazione del compito autentico.

Concludendo, i giudizi descrittivi, formulati tenendo presenti i principi e i dispositivi della valutazione autentica, possono essere strumenti di regolazione dell'insegnamento e dell'apprendimento nella misura in cui rappresentano una formulazione autenticamente informativa, analitica, affidabile e descrittiva del livello raggiunto nelle dimensioni che caratterizzano le competenze, evitando il rischio che essi si riducano alla mera traduzione di numeri in parole, che al pari dei voti si limitano a classificare comunque gli alunni, senza fornire indicazioni per migliorare apprendimento e insegnamento (Losito, 2011). Per farsi che questo non accada occorre scongiurare soluzioni semplicistiche ed improvvisate, come quelle che vorrebbero risolvere gli elementi di complessità legati alla costruzione di giudizi descrittivi validi ed affidabili, eliminandoli e ripristinando anche nella scuola primaria i voti in decimi. Ciò che occorre fare, al contrario, è lavorare al rafforzamento delle competenze valutative e docimologiche degli insegnanti a partire dalle evidenze prodotte dalla ricerca scientifica in merito all'utilità delle me-

odologie e degli strumenti di valutazione autentica per diffondere una nuova cultura della valutazione scolastica, incentrata sulla valorizzazione del *feedback* e dell'*assessment for learning*.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti, G. (2021). Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria. *RicercaAzione*, 13 (1), 25-38.
- Arter, J.A., & Bond, L. (1996). Why is assessment changing. In R.E. Blum, J.A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, (1-3: 1-4). Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori Università.
- Batini, F., Corsini, C., Fini, A., Grion, V., Marzano, A., & Trincherò, R. (2020). Il giudizio descrittivo: oltre la logica del “Benino, Bene, Benissimo”. *Scuola7*, 189.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.
- Calonghi, L. (1976). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Capperucci, D. (2018). Valutazione e certificazione delle competenze attraverso le rubriche: triangolazione per migliorare la validità e affidabilità dei risultati. *Lifelong Lifewide Learning*, 14 (31), 140-155.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Coggi, C., & Notti, A.M. (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Comoglio, M. (2002). La “valutazione autentica”. *Orientamenti pedagogici*, 49 (1), 93-112.
- Corsini, C. (2020). Valutazione: controllo o sviluppo?. *Numero monografico Lend-IMI*, Istanbul Giugno 2020, XLIX, 20.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Earl, L.M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Galliani, L., Rizzo, U., & Bonazza, V. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gardner, H. (1992). Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing. In B.R. Gifford, M.C. O’Connor (Eds.), *Changing Assessments. Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction* (pp. 77-119). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Gattullo, M. (1991). *Questioni attuali di politica scolastica*. Bologna: CLUEB.
- Giovannini, L., & Boni, M. (2010). Verso la valutazione a sostegno dell’apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *ECPS Journal*, 1, 161-178.
- Girelli, C. (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Roma: Carocci.
- Glaser, R., & Resnick, L.B. (Ed.) (1989). *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Grion, V., & Restiglian, E. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio

- di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Italian Journal of Educational Research*, XIII, n.s., 195-222.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2018). *10 Mindframes for visible learning*. New York: Routledge.
- Losito, B. (2011). Valutare è necessario. Valutare è possibile? *Scuola democratica*, 3, 118-124.
- Lucisano, P. (2012). Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa. *Italian Journal of Educational Research*, V, n.s., 13-20.
- Lucisano, P., & Notti, A.M. (eds.). (2019). *Training actions and evaluation processes*. Lecce: PensaMultimedia.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (1), 102-122.
- Nigris, E., & Agrusti, G. (eds.). (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano-Torino: Pearson.
- Paparella, N. (2009). *Il progetto educativo* (Vol. II). Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2021). Il giudizio descrittivo è un ossimoro. A proposito delle Linee Guida. *Nuova Secondaria*, 6, 15-19.
- Rivoltella, P.C. (2016). *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*. Brescia: Scholè.
- Sackett, P.R., Borneman, M., & Connelly, B.S. (2008). High stakes testing in education and employment: Evaluating common criticisms regarding validity and fairness. *American Psychologist*, 63 (4), 215-227.
- Scierrì, I.D.M. (2023). Il voto «muto»: tra luci e ombre del passaggio dal voto al giudizio descrittivo nella scuola primaria. Le opinioni dei docenti. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 1, 519-540.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Scuola di Barbiana (2007). *Lettera a una professoressa. Quarant'anni dopo*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Stevens, D.D., & Levi, A.J. (2005). *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling (VA): Stylus.
- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & insegnamento*, 12 (3), 77-88.
- Trincherò, R. (2021). *Valutare per formare. Come formulare buoni giudizi descrittivi nella Scuola Primaria*. Milano-Torino: Pearson.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Varisco, B. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*. Milano: Guerini.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo formativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Winograd, P., & Perkins, F.D. (1996). Authentic assessment in the classroom: Principles and practices. In R.E. Blum, J.A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring* (I-8: 1-11). Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

Don Milani fra didattica dell'antimaestro e didattica esigente

Loredana Perla

Professoressa Ordinaria

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – loredana.perla@uniba.it

Don Milani, figura controversa più per causa del 'donmilanesismo' che per *motu proprio*, resta per la pedagogia una delle eredità più importanti consegnatoci dalla scena culturale del secondo dopoguerra del secolo scorso. E' stato il pedagogista della parola per il particolare rilievo che diede alla possibilità di esprimersi e di comunicare attraverso la lingua scritta e parlata. E tale definizione si attaglia perfettamente anche alla cifra di quel sapere che è la didattica generale, nata per inaugurare una lotta permanente contro l'ignoranza di massa della lingua scritta e parlata. Lo stemma culturale di don Milani è il medesimo del Comenio del 1657 che insegna tutto a tutti. E che invita a posare l'attenzione sulla scuola e suoi sui metodi.

Come è noto, la personale lotta all'ignoranza di don Milani passò attraverso l'istituzione di scuole popolari in piccoli centri della provincia di Firenze, aperte a tutti, in cui era possibile realizzare un modello educativo che puntasse a potenziare gli strumenti culturali di base. Era una didattica anticonformista quella di don Milani, una didattica esigente che toccava questioni sostanziali, prima fra tutte la critica ad un sistema scolastico in apparenza aperto all'uguaglianza delle opportunità ma in realtà molto selettivo, pedante, chiuso alle aspettative dei ceti subalterni. Un sistema poco creativo, insomma, che trasmetteva un sapere angusto, retorico, astratto.

La "parola", invece, con la sua forza creativa, investigativa, liberante viene subito individuata da Lorenzo Milani come il dispositivo elettivo per formare soggettività consapevoli orientate alla personale individuazione. C'è, infatti, in don Milani un interesse specifico per una didattica che è interessata alle ricadute educative a tutto tondo, una didattica che muovendo dal dato materiale, dalle condizioni sociali, tenta un percorso di modificabilità dell'uomo integrando uguaglianza e differenza, e mirando alla finale emancipazione della persona: una didattica dei fini piuttosto che dei mezzi, in una scuola che diviene comunità educante.

Del resto a cosa deve mirare l'istruzione? Essa è innanzitutto accompagnamento a saper prendere coscienza della strutturazione del proprio io, di ciò che si è e soprattutto di ciò che si vuol diventare. Didattica è spinta al superamento dei limiti culturali derivanti dai retaggi sociale, da imprinting non scelti, per progettarsi come *essere persona*. La didattica di Lorenzo Milani è fenomenologia del transito

da ciò che Laneve (2021) definiva la ‘determinazione passiva’ allo stato esistenziale della ‘determinazione attiva’, è commutazione di ciò che è puramente dato in ciò che è desiderato, voluto, realizzato dallo studente anche in ragione dell’imprinting docetico. Questa chiarezza di percorso interiore che l’uso della parola aiuta a guadagnare, a cominciare dalla costruzione rigorosa del pensiero per finire all’espressione autentica del sé, è, per don Milani, la strada maestra per far raggiungere a ciascun allievo la pienezza della propria identità umana e quello stile di vita che è coerente con tale identità.

Bisogna conoscere l’uomo per poterlo educare e l’azione didattica di Lorenzo scava nelle soggettività degli studenti, li mette tutti - con severità mai scabra da durezza - dinnanzi alla realtà della personale incompiutezza: è una didattica antropologica in senso pieno. Ed è per questo che dall’esperienza della scuola di Barbiana – il paesino sperduto sulle montagne del Mugello – in cui Lorenzo Milani fu trasferito nel 1954, è nato un modo di insegnare che ancora oggi è conosciuto in tutto il mondo, soprattutto dopo la pubblicazione di ‘Lettera ad una professoressa’ (1967) ad opera di un gruppo di suoi allievi. A Barbiana, in una comunità autoeducante basata sul mutuo insegnamento, il principio economico collettivistico della condivisione e quello della comunione fraterna vengono praticati come paralleli a quelli di una istruzione severa. Barbiana supera le pedagogie descolarizzatrici per abbracciare la fundamentalità della disciplina, nella doppia accezione di dominio organizzato di saperi, *disciplinato* dallo stato di ‘materia’ grezza proprio perchè possa diventare strumento di istruzione; e di pratica sociale, in cui la disciplina consente il funzionamento dei rapporti tra soggetti. Non si dà scuola senza il terzo pedagogico. E questo terzo è il sapere.

Un tale approccio conferisce all’insegnante senza mezzi termini il ruolo di *decision maker* per porre l’insegnamento in termini sociali, in base alla prospettiva storico-culturale per cui il sociale precede e avvalorava l’individuale e in cui l’intervento didattico viene ricondotto al suo abito profondamente pedagogico, fondendo istanze di dissenso critico-ricostruttivo con istanze di democrazia ed evangelizzazione religiosa.

La centralità della parola crea a Barbiana tecniche memorabili, usate oggi in tutte le scuole serie di didattica della scrittura. Ne ricordo solo qualcuna. Le regole dello scrivere sono: avere qualcosa di importante da dire e che sia utile a tutti o a molti. Sapere a chi si scrive. Trovare una logica su cui ordinarlo. Eliminare ogni parola che non serve. Eliminare ogni parola che non usiamo parlando. Non porsi limiti di tempo. Grazie agli affondi didattici contenuti in *Lettera a una professoressa* possiamo entrare in aula e vedere come gli studenti lavorino intorno alla produzione scritta. ‘Noi dunque si fa così: per prima cosa ognuno tiene in tasca un notes. Ogni volta che gli viene un’idea ne prende appunto. Ogni idea su un foglietto separato e scritto da una parte sola. Un giorno si mettono insieme tutti i foglietti su un grande tavolo. Si passano a uno a uno per scartare i dopponi. Poi si riuniscono i foglietti imparentati in grandi monti e son capitoli. Ogni capitolo si divide in monticini e son paragrafi. Ora si prova a dare un nome a ogni paragrafo. Se non si riesce vuol dire che non contiene nulla o che contiene troppe cose. Qualche pa-

ragrafo sparisce. Qualcuno diventa due. Coi nomi dei paragrafi si discute l'ordine logico finché nasce uno schema. Con lo schema si riordinano i monticini. Si prende il primo monticino, si stendono sul tavolo i suoi foglietti e se ne trova l'ordine. Ora si butta giù il testo come viene viene. Si ciclostila per averlo davanti tutti eguale. Poi forbici, colla e matite colorate. Si butta tutto all'aria. Si aggiungono foglietti nuovi. Si ciclostila un'altra volta. Comincia la gara a chi scopre parole da levare, aggettivi di troppo, ripetizioni, bugie, parole difficili, frasi troppo lunghe, due concetti in una frase sola. Si chiama un estraneo dopo l'altro. Si bada che non siano stati troppo a scuola. Gli si fa leggere a alta voce. Si guarda se hanno inteso quello che volevamo dire. Si accettano i loro consigli purché siano per la chiarezza. Si rifiutano i consigli di prudenza. Dopo che s'è fatta tutta questa fatica, seguendo regole che valgono per tutti, si trova sempre l'intellettuale cretino che sentenza: Questa lettera ha uno stile personalissimo' (Scuola di Barbiana, 1967).

La didattica di don Milani è una didattica che postula una presenza magistrale 'in carne ed ossa', per usare l'espressione husserliana, e il corpo coinvolto diventa 'subtesto' del testo collettivo prodotto dall'intero. Don Milani si chiede costantemente come far convivere le diversità dei corpi, delle attese, senza la pretesa di assimilarle a un unico schema contenitore. La sua 'forza mite dell'educazione' (Perla et alii, 2022) non è la normalizzazione dei diversi a un presunto standard uguale per tutti ma la capacità di tirare da ciascuno il meglio, potenziandolo. Si tratta di una didattica esigente che in nulla appare antitetica alle istanze contemporanee dell'inclusione e in cui gli inciampi sono i benvenuti: non è didattica dell'errore ma metodo e fatica che contempla l'errore come il fisiologico transito verso una qualità superiore dell'essere competente, facendo 'soffrire' il proprio limite al fine di superarlo.

1. Maestro o antimastro?

Alla luce di quanto sin qui scritto, come rileggere l'eredità di don Milani: come il lascito di un maestro o di un anti-maestro?

Se parte del donmilanesismo ha 'appiccicato' a Lorenzo l'etichetta di antimastro o di cattivo maestro (Galli della Loggia, 2019; Scotto di Luzio, 2023), personalmente trovo che per la didattica generale don Lorenzo Milani resti e possa essere ricordato anche in futuro come il maestro di una *didattica esigente*. Senza negare che certamente nelle pieghe del suo stile egli ha contribuito al crollo del mito dell'obbedienza (Don Milani, 1965), della supremazia del mondo adulto su quello dei figli, della regola aurea (sino a quel momento storico intangibile), che i figli non discutono mai le decisioni dei padri.

Il depotenziamento dell'idea di *pater* che ha luogo nel periodo in cui don Milani 'agisce', connesso a tali processi, peserà certamente nella percezione del significato del *magister* della tradizione che, proprio a partire dalla seconda metà del Novecento, comincia a stemperare il suo *kárisma* nell'onda d'urto della forza dirompente delle ideologie anti-autoritarie. La messa-in-discussione critico-radiale

di principi e istituzioni toccherà nel vivo il ruolo di scuola e università, di insegnanti e professori. Ne viviamo gli effetti macroscopici oggi, leggendo i dati sconcertanti degli impatti di questa dissoluzione nell'iniquità dell'attuale sistema nazionale di istruzione (Perla, 2024).

L'epica del maestro sarà messa al centro dalla critica radicale alle culture istituzionali e ai suoi rappresentanti che rileggeranno i saperi e le relazioni educative nella direzione dello smascheramento (Foucault, 1969; 1976). Questa nuova epica cercherà soprattutto nel marxismo critico, nella psicanalisi, nello strutturalismo nuove chiavi di lettura della magistralità, per rovesciarne il tradizionale ordine discorsivo ed epistemico. La figura del Maestro sarà esposta, più di altre, a queste riletture per la valenza conformatrice della sua funzione, perché il suo agire tende all'inculturazione, al "disciplinamento" delle soggettività, all'asimmetria dei ruoli. Antimaestro diventa sinonimo di *vero maestro*, laddove solo nell'autonegazione per naturale umiltà e per cautela autocritica, si giunge a confermarne l'autenticità e lo spessore. Nel contempo la lettura delle istituzioni formative come "apparati ideologici di Stato" (Althusser, 1997) ridimensiona definitivamente nell'immaginario popolare la metafora millenaria del Maestro "maggiorante, capo, preposto a dirigere" (Laeng, 1987, p. 767).

Nella trama delle vicende formative che segneranno il post-sessantotto, nella scuola si accentuerà drammaticamente il paradosso del rapporto educativo, ovvero che l'allievo non è *libero* di scegliere i suoi Maestri. Se li trova nell'incontro. Casuale. E a volte li subisce, contro la sua volontà.

L'attacco al modello di Maestro non scelto, rappresentante di un'istituzione nell'occhio del ciclone delle contestazioni, trova la sua acme nelle pagine appassionate dei ragazzi di Barbiana che, in *Lettera a una professoressa*, gettano le basi, loro malgrado, di un fraintendimento destinato a far molti guai: quello che confonde il carattere ottusamente classista dei programmi e della Scuola italiana col carattere non immediato, non strumentale, astratto che è e deve essere della cultura. Per i ragazzi di don Milani la cultura (con la sua astrattezza, con la sua non immediatezza) è lo strumento della loro oppressione sociale. Inevitabile contaminare nel giudizio gli oppressori: quei professori che concepivano l'apprendere come un servire, che pretendevano di iniziare i giovani alla cultura per contagio, che vedevano se stessi come una cosa sola con l'allievo¹. Da allora, in una parabola irreversibilmente discendente, l'idea di magistralità verrà erosa da un'interpretazione di educazione non realizzabile se non a spese dell'autorità del maestro e degli studenti più dotati (Arendt, 1991, p. 236).

Siamo oggi nella fase storica in cui una parte di noi pedagogisti è alla ricerca di una via di recupero di una rappresentazione autorevole del corpo docente espo-

1 È la concezione gentiliana del rapporto maestro-allievo. Come è noto, G. Gentile nega la dualità di educatore ed educando poiché il maestro è, richiamando Agostino, *in interiore homine*, "innalzato nell'interno stesso del nostro animo e circondato dalla nostra riverenza". La dualità svanisce quando l'educando fa proprio l'insegnamento dell'educatore e l'educatore a sua volta fa proprie le attese dell'educando ed entrambi si pongono al cospetto della verità.

sto, come informa il Quaderno di Eurydice 2022, al triste fenomeno della demotivazione collettiva e degli attacchi esterni di una società che non sa (o non vuole) difenderlo.

Qualcosa va fatto per restituire agli insegnanti prestigio sociale e senso civile del ruolo assolto. Ma questo tentativo può riuscire solo dissolvendo i fraintendimenti innescati dall'ideologia dell'antimaestro. H. Arendt ha sintetizzato acutamente i tre assunti di tale ideologia: il depotenziamento sociale dell'autorità dell'insegnante, la messa fra parentesi della formazione disciplinare a favore del metodologismo; la sostituzione, nelle pratiche scolastiche, del "fare" alla materia da imparare (che per Arendt corrisponde alla sostituzione della teoria con la tecnica). Scrive Arendt che improvvisamente il Maestro si trova disarmato di fronte all'allievo: "Impotente a raggiungerlo [...] può solo dirgli di fare come vuole e poi cercare di evitare il peggio" (p. 237).

In ragione di questa comunicazione spezzata, il maestro tende a occuparsi più del "gruppo" che del "singolo" allievo e il principio di autorità, che dice che cosa fare e che cosa non fare al singolo, viene indirizzato al gruppo. Paradossalmente l'allievo crede di emanciparsi dall'autorità magistrale ma finisce con l'assoggettarsi all'autorità, ben più ingombrante, della tirannide della maggioranza (dei pari). Strettamente connessa a tale processo è la censura di una condizione propedeutica dello stesso costituirsi della relazione Maestro-Allievo: l'asimmetria. Essa viene dislocata al livello dell'autorità affettiva, la più esposta agli equivoci manipolatori della seduzione e della suggestione, fino al plagio e oltre.

Viene criticata la *necessità* educativa dell'asimmetria (costruita intorno all'asse dei saperi) a favore di un'idea di "relazione-intensamente affettiva" che esclude il sapere (come terzo elemento del triangolo della Didattica) e ridefinisce i ruoli Maestro-Allievo secondo criteri di intimità, parità, autorità naturale fondata sull'amore. E. Damiano ha ricostruito lo svolgersi di questa posizione mettendone in luce la rischiosità sul piano degli effetti apprenditivi. Insegnante e allievo, infatti, sono una coppia di soggetti che non si dà per sé, ma solo se c'è qualcosa da insegnare: il sapere. E se si accetta tale assunto, si accetta anche che l'asimmetria fondi strutturalmente e intimamente la relazione di insegnamento-apprendimento, anche nei suoi risvolti di paradossalità. La posizione di chi apprende è, infatti, paradossale: per quanto l'insegnante insegni efficacemente, è l'allievo (e soltanto l'allievo) l'artefice del suo apprendere.

Questo significa che, quanto più l'allievo si affida al maestro sforzandosi di aderire alla sua iniziativa, tanto più incorrerà nel rischio del disimpegnarsi dalla responsabilità di definire un proprio tracciato di formazione mentre, per contare su di sé, l'allievo dovrebbe "diffidare" del maestro, opporsi a lui. Tale circolo vizioso, proprio per la sua strutturale paradossalità, può giungere a sabotare il processo di apprendimento, anziché favorirlo. Dal circolo vizioso si esce solo se il maestro riesce a trascendere il "contratto" di dipendenza. Chi ci riesce? Il Maestro².

2 Il "contratto paradossale" è il contratto formale istituito dalla Scuola per definire le posizioni di

Il secondo e il terzo assunto della Arendt coincidono con due criticità non a caso al centro del dibattito sulle riforme attuali della scuola secondaria: l'indebolimento della formazione disciplinare dei docenti e la diffusione del pregiudizio pragmatistico secondo il quale l'allievo può conoscere e capire, a Scuola, soltanto ciò che *fa*. È, quest'ultima, la posizione del pragmatismo che ha indotto, per forza di cose, dalla metà dello scorso secolo, una rilettura "per sottrazione" della presenza dell'insegnante nello spazio didattico dell'aula. Lo scrive lo stesso J. Dewey (1968, p. 45): il focus portato sul "fare" e sul metodo implica un assottigliamento del numero di occasioni in cui l'insegnante è nelle condizioni di esercitare la sua autorità personale. "Questo *essenziale* consiste prima di tutto nel fatto che l'allievo sia posto in una situazione generale di esperienza; che ci sia un'attività continua la quale lo interessi per se stessa; in secondo luogo che un problema reale si sviluppi in questa situazione come uno stimolo al pensiero; in terzo luogo che egli sia posto in grado di sviluppare in modo ordinato le soluzioni che gli vengono in mente; infine che abbia opportunità e occasione di saggiare le sue idee per mezzo dell'applicazione per rendere chiaro il loro significato e scoprire da sé la loro validità" (Dewey, 1949, p. 219). La crisi della magistralità è dunque crisi dell'educazione positiva e del suo programma di organizzazione enciclopedica dei saperi (che aveva al suo centro il *magister*) a favore dell'emergere capillare del modello pragmatistico dell'educazione che prevede, diversamente dal primo, l'iniziativa dell'allievo che sperimenta direttamente la scoperta del sapere. Ciò ha comportato una modifica radicale delle funzioni magistrali che sono state risemantizzate secondo le categorie della "regia", dell'"accompagnamento", del "coordinamento". Per Arendt (1991), insomma, la pedagogia e la didattica, influenzate dai "dogmi" del pragmatismo, hanno trascurato la ricerca sulla padronanza epistemologica e metodologica del sapere da insegnare il che: "ha provocato gravissime trascuratezze nel tirocinio specifico di ciascun insegnante nella propria materia, specie per gli insegnanti delle scuole pubbliche di secondo grado. Dal momento che il professore non ha bisogno di conoscere la propria materia, non è raro che egli sia di appena un'ora "più avanti" della sua classe. Di conseguenza, gli studenti sono in realtà abbandonati a se stessi, e anzi, la fonte più legittima dell'autorità di un professore (l'essere questi, comunque si metta la questione, uno che sa e sa fare "di più" dello studente) perde ogni efficacia" (pp. 238-239).

Condivido integralmente le tesi della Arendt, con alcune piccole precisazioni.

Queste critiche non dovrebbero provocare arroccamenti difensivi da parte della Pedagogia e della Didattica, ma piuttosto esser lette come segnali, non più trascurabili, dell'oggettiva complessità che oggi caratterizza il problema della formazione del docente e dei modelli che ne derivano.

Penso che la crisi attuale della mediazione educativa sia la difficoltà, per cause

insegnanti e allievi nella forma dell'asimmetria. La paradossalità risiede nel fatto che per sua natura il contratto prevede la subordinazione dell'allievo al potere del Maestro, ma per sua finalità esso deve tendere all'autonomizzazione dell'allievo dal potere del Maestro (Damiano, 2004, pp. 116-125).

qui impossibili da richiamare per economia di spazi, di riuscire a esercitare, da parte dell'insegnante, un controllo critico *diretto* sulla transizione didattica ancora in atto dal paradigma positivo di insegnamento (introiettato nella memoria di studente) al paradigma pragmatista di insegnamento (esercitato nel presente). È la crisi del saper rielaborare in modi calibrati agli studenti della Scuola contemporanea, il difficile rapporto fra il proprio essere-insegnanti e il sapere da insegnare. Ed è anche la crisi di riuscire a trovare vie permanenti di nutrimento intellettuale di questo rapporto. La ricerca didattica potrebbe svolgere un ruolo rilevante nel superamento di questa crisi ponendosi al servizio della rielaborazione di tale nesso e contribuendo a ridare centralità al *Chi*-insegnante nel percorso di controllo (e monitoraggio) riflessivo del sapere insegnato: una centralità che i docenti hanno perso da quasi un secolo e che, peraltro, viene oggi reclamata a gran voce da insegnanti e dirigenti. Questa centralità potrebbe essere riguadagnata alleggerendo vistosamente i carichi burocratici che oggi gravano sulle spalle degli insegnanti e ridando senso alla loro azione di valutatori.

2. Conclusione

Che cosa c'è, dunque, di ancora attuale nel messaggio di don Lorenzo Milani?

Lo dico con le sue parole: compito della scuola non deve essere quello di sfornare laureati, ma di far diventare cittadini sovrani gli allievi! “L'educatore, il maestro, il sacerdote, l'artista, l'amante, l'amato sono la stessa cosa”. La scuola è strumento privilegiato di elaborazione della coscienza personale e sociale: rifiutare questa prospettiva o non potervi accedere produce passività e conformismo. Andare in fondo alle cose, ragionare con la propria testa, porre domande è l'*humus* culturale in cui non può annidarsi l'ingiustizia.

Se questo è il lascito più grande della didattica di don Milani, dobbiamo riconoscerne anche il limite più grande, indicato proprio da padre Balducci che conobbe don Milani meglio di tutti noi e che scrive che “il limite di fondo della proposta milaniana è oggi più visibile; non è possibile chiedere alla scuola-istituzione quel che invece può offrire una scuola spontanea animata da un maestro “carismatico”. In quanto è un servizio reso a tutti i cittadini, secondo le regole oggettive dello stato di diritto, la Scuola non può essere progettata facendo affidamento sulle eventualità della ricchezza soggettiva degli educatori” (Balducci, 2002, p.46). Questo oggi il problema della scuola e della formazione dei docenti: costruireintonie credibili fra le architetture istituzionali e i mondi vitali delle aule: siamo ancora lontanissimi.

Riferimenti bibliografici

- Althusser, L. (1997). *Lo stato e i suoi apparati* (tr. it.). Roma: Editori Riuniti.
Arendt, H. (1991). *Tra passato e futuro* (tr. it.). Milano: Garzanti.

- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia ed educazione* (tr. it.). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1968). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione* (tr. it.). Firenze: La Nuova Italia.
- Balducci, (a cura di M. Gennari) (2002), *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*. Roma-Bari: Laterza.
- Foucault, M. (1969). *Nascita della clinica: una archeologia dello sguardo medico* (tr. it.). Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (tr. it.). Torino: Einaudi.
- Galli della Loggia, E. (2019). *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*. Venezia: Marsilio.
- Laeng, M. (1987). Maestro. In G.F. d'Arcais (Ed.), *Nuovo Dizionario di Pedagogia* (p. 767). Roma: Edizioni Paoline.
- Laneve, C. (2021). *Dall'esistere al vivere. La sfida dell'educazione*. Barletta: Cafagna.
- Quaderni Eurydice (2022). *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere*. Indire: Unità italiana di Eurydice.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Perla et alii (2022). *La forza mite dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2024). La qualità (perduta) della formazione dello studente. *il Mulino*, 10 maggio 2024.
- Scotto di Luzio, A. (2023). *L'equivoco di don Milani*. Firenze: Einaudi.

Innovare la cultura e la pratica della valutazione per una scuola democratica e inclusiva

Alessandra Rosa

Professoressa Associata

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna - alessandra.rosa3@unibo.it

1. La sfida dell'equità scolastica da Barbiana a oggi

La denuncia rivolta dai ragazzi di Barbiana a una scuola “che cura i sani e respinge i malati” (Scuola di Barbiana, 1967, p. 20), facendosi strumento di differenziazione sempre più marcata e irrimediabile a discapito degli studenti più svantaggiati, rivela le radici lontane della sfida dell'equità scolastica, che ancora oggi – a quasi sessant'anni di distanza dalla pubblicazione di *Lettera a una professoressa* – configura una criticità strutturale del nostro sistema di istruzione.

Le evidenze che si potrebbero presentare a riprova della perdurante incapacità della scuola di offrire a tutte e a tutti le medesime opportunità di successo formativo sono molte e desumibili da diverse rilevazioni su larga scala effettuate a livello internazionale e nazionale. Di seguito proporremo una breve disamina su alcuni dati relativi al nostro Paese, ponendo il focus, in particolare, sull'incidenza del *background* di provenienza degli studenti nell'influenzare i loro percorsi scolastici e i loro risultati in termini di competenze acquisite, dunque le loro prospettive di inclusione sociale e occupazionale.

Innanzitutto qualche dato sulla dispersione scolastica. Considerando l'indicatore utilizzato a livello europeo per misurare il fenomeno dell'abbandono precoce degli studi, denominato ELET (*Early Leavers from Education and Training*) e riferito ai giovani di età compresa tra i 18 e 24 anni che hanno conseguito al massimo un titolo di istruzione secondaria inferiore, i dati Eurostat relativi al 2022 mostrano che l'Italia, con una percentuale pari a 11,5%, si colloca tra gli ultimi posti nel confronto con gli altri Paesi europei: solo in quattro casi, infatti, si osservano tassi di abbandono più elevati³. Pur nel quadro di un progressivo miglioramento nel tempo (dieci anni prima, nel 2012, il valore registrato era pari a 17,3%), la quota di ELET nel nostro Paese appare quindi ancora superiore alla media UE (9,6%), evidenziando l'esigenza di ulteriori sforzi per contrastare e ridurre il problema.

Il quadro appare ancor più preoccupante se accanto alla dispersione *esplicita*, ovvero al tasso di abbandoni scolastici, si considera anche la cosiddetta dispersione *implicita* o *nascosta*, relativa agli studenti che concludono la scuola secondaria di

3 https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

secondo grado senza tuttavia raggiungere i traguardi minimi di competenza previsti e ritenuti essenziali per un pieno esercizio dei diritti di cittadinanza. Si fa riferimento, nello specifico, alla definizione operativa del fenomeno fornita dall’Invalsi e utilizzata per quantificarlo a partire dal 2019, ovvero alla quota di studenti che al termine della scuola secondaria superiore hanno raggiunto al massimo il livello 2 nelle prove Invalsi di Italiano e Matematica e non hanno raggiunto nemmeno il livello B1 nella prova di Inglese (Ricci, 2019). L’attenzione si sposta, in sostanza, dal numero di giovani che conseguono un determinato titolo di studio al livello di preparazione effettivamente corrispondente a quel titolo, consentendo di far luce su una dimensione che non viene colta dalle statistiche ufficiali sulla dispersione ma rappresenta un problema sociale e culturale estremamente rilevante: gli effetti negativi di una formazione scolastica inadeguata riguardano infatti non soltanto chi non raggiunge il titolo di studio, ma anche coloro che formalmente lo ottengono senza però possedere, al termine del percorso scolastico, le competenze fondamentali per una partecipazione attiva e consapevole alla società in cui vivranno.

Integrando i dati sulla dispersione esplicita e implicita al fine di tratteggiare un quadro più accurato e completo del fenomeno, i dati Invalsi relativi al 2021 (Fig. 1) mostrano che la dispersione scolastica *complessiva* riguarda in Italia quasi il 23% dei giovani nella fascia d’età 18-24 anni, quindi quasi uno studente su quattro, con percentuali che in alcune regioni – in particolare quelle del Mezzogiorno – raggiungono valori anche notevolmente più elevati. Se rispetto alla quota di ELET si osservano rilevanti differenze territoriali, ancor più marcate appaiono quelle relative alla dispersione implicita. Il grafico riportato mostra infatti che questa parte “sommersa” del fenomeno tocca in modo fortemente diseguale le diverse aree del Paese: si va da percentuali inferiori al 2% in Lombardia, Friuli e Valle D’Aosta a percentuali superiori al 20% in Calabria e Campania.

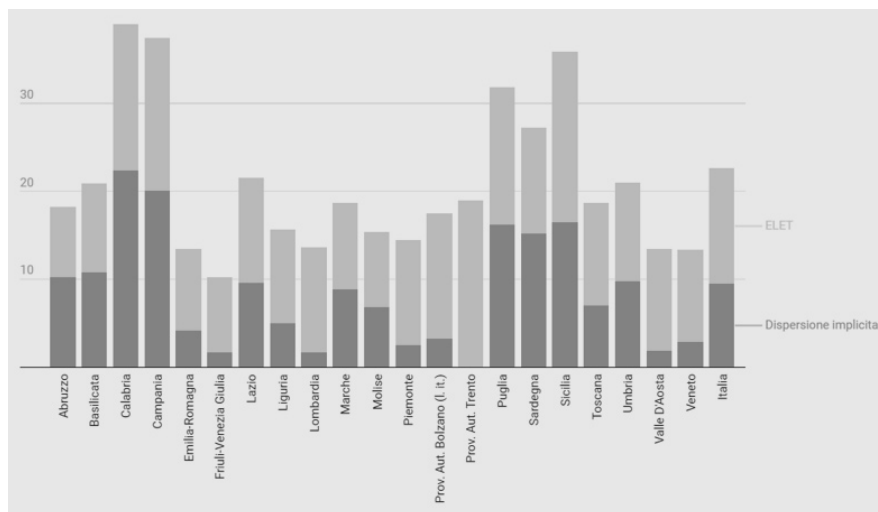


Fig. 1: Dispersione scolastica complessiva in Italia nel 2021 (Fonte: INVALSIopen) <https://www.invalsiopen.it/>

Accanto alle differenze tra i territori regionali del nostro Paese, i dati Invalsi mettono in luce anche quelle connesse all’ambiente di provenienza degli studenti. In linea con quanto emerge rispetto ai tassi di abbandono, che in tutti i Paesi europei appaiono fortemente influenzati da tale fattore (van der Graaf *et al.*, 2019), l’analisi della dispersione implicita in base all’indice ESCS, formulato e utilizzato a livello internazionale per definire lo status socio-economico-culturale degli studenti⁴, rivela che il fenomeno riguarda soprattutto gli studenti che provengono da famiglie meno avvantaggiate, per i quali negli ultimi anni si osservano percentuali più che doppie rispetto agli studenti appartenenti a contesti più favorevoli (Fig. 2). La provenienza da un contesto di svantaggio implica dunque non solo maggiori probabilità di fuoriuscita precoce dal percorso scolastico, ma anche minori probabilità di conseguire adeguati livelli di competenza pur portando a compimento il percorso.

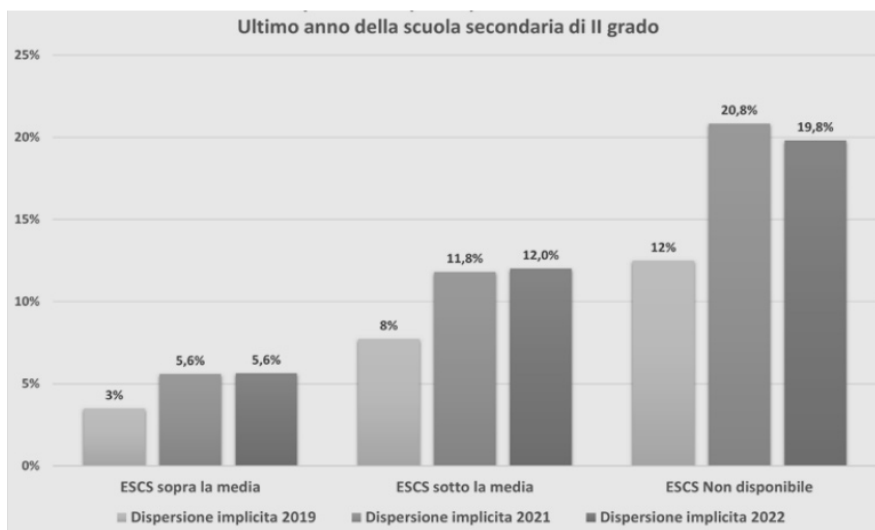


Fig. 2: Dispersione implicita per classi di ESCS (Fonte: Rapporto INVALSI 2022⁵)

Se i dati presentati in Figura 2 riguardano i giovani che hanno concluso la scuola secondaria superiore, altri dati indicano che le differenziazioni legate al

4 L’indice ESCS (*Economic, Social and Cultural Status*) integra diverse variabili relative alle caratteristiche del *background* familiare degli studenti. Nello specifico, esso si compone dei seguenti tre elementi: 1) livello di istruzione dei genitori; 2) condizione occupazionale dei genitori; 3) possesso di risorse e beni materiali intesi come indicatori di un contesto favorevole all’apprendimento (ad es. la disponibilità a casa di un posto tranquillo per studiare, di una scrivania per fare i compiti, di una libreria fornita, di un computer e di una connessione a Internet).

5 https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf

background di provenienza degli studenti cominciano a delinearsi ben prima, in particolare a partire dalla scuola secondaria di primo grado.

Considerando ad esempio i risultati delle prove Invalsi di Italiano somministrate nell'a.s. 2020-21 al termine del primo ciclo di istruzione, la distribuzione nei livelli di competenza per status socio-economico-culturale mostra che quasi il 60% degli alunni appartenenti all'ultimo quartile (ESCS basso) raggiunge al massimo il livello 2, mentre la percentuale scende al 20,6% per gli alunni compresi nel primo quartile (ESCS alto). Specularmente, quasi il 19% degli alunni appartenenti al primo quartile si attesta al livello di competenza più elevato (5), che invece viene raggiunto solo dal 3,4% degli alunni compresi nell'ultimo quartile⁶.

Il quadro non cambia se si considerano gli studenti 15enni presi in esame dall'indagine OCSE-PISA. I dati riferiti al 2018, ad esempio, mostrano che tra gli studenti italiani provenienti da famiglie appartenenti al quintile più basso per status socio-economico-culturale le percentuali di *low achievers*, ovvero di alunni che non raggiungono i livelli minimi di competenze, sono notevolmente superiori rispetto ai coetanei inclusi nel primo quintile: 42% contro 13,8% in lettura, 40,6% contro 10,9% in matematica, 38,3% contro 11,4% in scienze⁷.

Le rilevazioni nazionali e internazionali sugli apprendimenti degli studenti indicano quindi che ancora oggi il contesto di provenienza gioca un ruolo molto rilevante, durante tutto il percorso di istruzione, come fattore predittivo del rendimento scolastico, evidenziando che l'attuale mistificante retorica del *merito* appare disconfermata dai dati relativi ai risultati di un sistema di istruzione che palesemente favorisce chi ha già maggiori possibilità (Vannini, 2023a).

2. Il ruolo della valutazione per una scuola più equa e democratica: potenzialità e criticità

Tra i temi più dibattuti in relazione alle problematiche delineate, incompatibili con il principio di uguaglianza delle opportunità educative che orienta le finalità costituzionalmente assegnate al sistema di istruzione, vi è indubbiamente quello della valutazione, oggi posto al centro di una considerevole attenzione nel quadro della riflessione più generale sulla qualità della scuola e sulla professionalità degli insegnanti.

La rilevanza assunta nel dibattito attuale da un'idea di valutazione come strategia educativa a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento, sganciata dalle tradizionali e dominanti logiche di stampo selettivo-classificatorio, ha infatti contribuito a evidenziare che un uso della valutazione in senso diagnostico e re-

6 Elaborazione OPENPOLIS-Con i Bambini su dati Invalsi (<https://www.openpolis.it/numeri/limpatto-della-condizione-familiare-sui-risultati-scolastici/>).

7 Save The Children (2021). *Riscriviamo il Futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf

golativo, secondo la prospettiva del *formative assessment*, può svolgere un ruolo chiave nel favorire un rinnovamento in senso democratico della scuola, in un’ottica di promozione del successo formativo degli studenti e di contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa. A partire dalla rassegna “classica” di Black e William (1998) fino ad arrivare alle più recenti meta-analisi di studiosi come John Hattie (2009, 2016), tra più autorevoli rappresentanti dell’*Evidence Based Education*, emerge che un uso corretto e sistematico di strategie di *formative assessment* è in grado di incidere significativamente sui risultati di apprendimento degli studenti in termini di qualità ed equità, favorendo un miglioramento complessivo dei livelli di apprendimento e una riduzione del divario tra i risultati di studenti caratterizzati da diverse “condizioni di partenza”.

Se la letteratura sul tema ne ha dunque ampiamente messo in luce e documentato il potenziale per qualificare l’insegnamento e promuovere l’apprendimento, riconosciuto anche sul piano delle politiche educative nell’ambito di atti normativi e di indirizzo che nel nostro e in molti altri Paesi hanno mirato a incentivarne l’uso nelle scuole (Formas Project, 2019), le evidenze emerse da varie ricerche condotte in ambito internazionale e nazionale indicano che, nei fatti, la valutazione formativa è una pratica ancora poco diffusa e consolidata nell’operato quotidiano dei docenti. Nello specifico, vengono rilevati due ordini di criticità:

- il primo è relativo a un uso infrequente di strategie di *formative assessment* da parte degli insegnanti, le cui pratiche valutative rimangono ampiamente incentrate su funzioni sommative e certificative (Bellomo, 2016; Capperucci *et al.*, 2022; Ferretti, Bolondi, Vannini & Ciani, 2019; Lysaght & O’Leary, 2013; Marsh, 2007; Volante, Beckett, 2011). A questo proposito, sono indicativi anche i risultati dell’ultima indagine OCSE-TALIS (OECD, 2019) in base ai quali, tra le varie pratiche di valutazione considerate, le meno diffuse – e ancor meno nel nostro Paese rispetto a molti altri Paesi partecipanti all’indagine – sono appunto quelle di natura formativa;
- accanto a un problema di scarsa frequenza e diffusione emerge poi anche un problema di qualità, nel senso che, anche laddove vengano implementate dagli insegnanti, le strategie di *formative assessment* appaiono spesso utilizzate in modo improprio e riduttivo, nel quadro di una didattica che rimane sostanzialmente centrata sul docente e ancorata a una visione trasmissiva della conoscenza (Antoniou & James, 2014; Kippers *et al.*, 2016; Marshall & Drummond, 2006; Webb & Jones, 2009). Ciò viene evidenziato, ad esempio, da alcuni studi che hanno indagato la qualità dei feedback forniti dai docenti agli studenti e rilevato che raramente possiedono le caratteristiche identificate come efficaci per sostenere e migliorare l’apprendimento (Engelsen & Smith, 2010; Gamlem, 2015; Harris, Harnett & Brown, 2013; Voerman, Meijer, Korthagen & Simons, 2012).

A fronte di tali riscontri, risulta importante interrogarsi su quali indicazioni si possano trarre dalla ricerca empirica sul tema circa le leve su cui agire per ridurre il *gap* evidenziato tra teoria e pratica della valutazione formativa, promuovendone

un'effettiva ed efficace integrazione nella prassi didattica dei docenti. A tale riguardo, i risultati di una recente rassegna sistematica specificamente centrata sui fattori in grado di influenzare l'uso del *formative assessment* da parte degli insegnanti (Yan, Li, Panadero, Yang, Yang & Lao, 2021) mettono in luce un quadro articolato e diversificato di elementi raggruppati in due macro-categorie: la prima relativa ai fattori *personali*, inerenti a conoscenze, abilità, convinzioni, atteggiamenti ed esperienze dei docenti; la seconda ai fattori *contestuali*, a loro volta articolati su più livelli (di classe, di scuola e di sistema).

Rispetto a tale quadro, e pur nella consapevolezza del complesso intreccio di relazioni che legano i diversi fattori in gioco, si è scelto di proporre qui un breve affondo su una specifica dimensione riconducibile alla prima categoria sopra menzionata: quella delle *concezioni sulla valutazione*, da intendersi come rappresentazioni ampie e generali sulla natura e le funzioni dell'*assessment* che fungono da cornici o strutture mentali attraverso cui il futuro insegnante e l'insegnante in servizio interpretano tale ambito della propria professionalità (Brown, 2004; Thompson, 1992).

3. Concezioni sulla valutazione ed esperienza valutativa: spunti di riflessione da una ricerca empirica con futuri insegnanti di scuola secondaria

Le concezioni valutative costituiscono un oggetto di studio di estrema rilevanza in quanto influenzano il modo in cui i docenti insegnano e valutano e, di conseguenza, il modo in cui gli studenti apprendono e i risultati che riescono a raggiungere (Scierri, 2023).

Per quanto riguarda in particolare gli insegnanti *pre-service*, gli studi sul tema pongono l'accento sul ruolo delle esperienze scolastiche pregresse nell'influencare la costruzione di pre-concezioni "ingenuè" – largamente implicite e connesse a vissuti personali – che possono ostacolare l'acquisizione di adeguate competenze professionali, incidendo in modo rilevante e spesso inconsapevole sull'approccio al compito valutativo (Fajet, Bello, Leftwich, Mesler & Shaver, 2005; Montalbetti, 2015).

In relazione a queste premesse, interessanti spunti di riflessione sono emersi dagli esiti di una ricerca osservativo-correlazionale finalizzata a rilevare le concezioni sull'*assessment* degli aspiranti insegnanti di scuola secondaria frequentanti le due edizioni del Percorso Formativo 24 CFU attivate dall'Università di Bologna negli anni accademici 2020/21 e 2021/22, analizzandole inoltre in relazione ad alcune variabili inerenti alle caratteristiche dei partecipanti, al loro *background* formativo e professionale, ad esperienze e vissuti in tema di valutazione scolastica (Ciani & Rosa, 2021, 2022; Rosa & Ciani, 2023).

Rinviano alle pubblicazioni sopra citate per una presentazione dettagliata della ricerca in termini di caratteristiche del campione coinvolto (oltre 450 partecipanti alle due edizioni del percorso), procedure e strumenti di raccolta dei dati ed esiti relativi alle due annualità considerate, vorremmo qui puntare brevemente

l'attenzione su alcuni risultati che appaiono particolarmente rilevanti rispetto al tema in esame.

In termini di accordo medio-alto con le quattro macro-concezioni valutative rappresentate dai fattori della scala CONVAL, messa a punto mediante traduzione e adattamento del *TCoA-III Inventory* (Brown, 2006; Brown *et al.*, 2019) e validata nell'ambito della ricerca, il profilo che emerge dai dati propone un quadro composito (Fig. 3). In particolare, si osserva che se le concezioni "ingenuè" del campione appaiono in buona parte orientate verso una prospettiva di valutazione a sostegno dell'apprendimento, sono comunque ben presenti rappresentazioni che vertono su una funzione della valutazione di tipo selettivo-classificatorio.

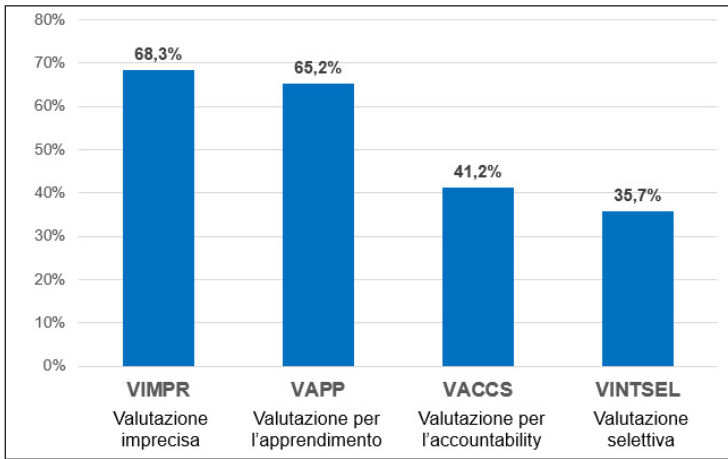


Fig. 3: Il "profilo" delle concezioni valutative (N. 461)

Per quanto concerne l'analisi delle relazioni con la percezione dell'esperienza valutativa vissuta da studenti nel contesto scolastico, indagata attraverso le due domande riportate in Figura 4, si osserva che quanto più le percezioni espresse denotano un'esperienza positiva, tanto più cresce l'accordo verso una visione che valorizza il ruolo della valutazione nel promuovere il miglioramento dell'apprendimento e decresce, invece, l'accordo verso una visione della valutazione centrata su scopi sommativi e selettivi.

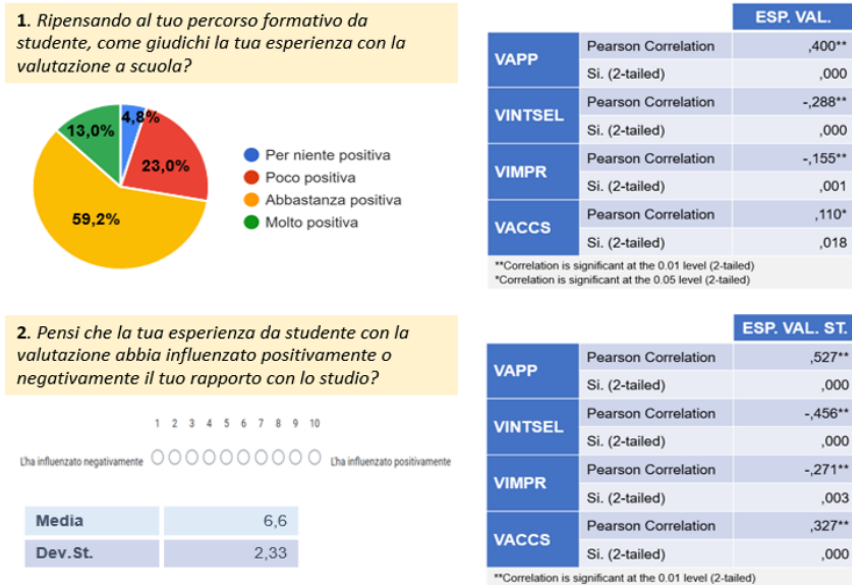


Fig. 4: La relazione tra concezioni ed esperienze valutative

Rispetto a tali riscontri, è interessante soffermarsi su quanto emerge dalle risposte dei partecipanti a una domanda aperta che ha inteso indagare le ragioni poste alla base di vissuti esperienziali connotati in senso positivo o negativo, chiedendo loro di motivare brevemente la risposta fornita alla seconda delle due domande chiuse precedentemente considerate.

Gli esiti dell'analisi tematica del contenuto effettuata in relazione ai dati qualitativi raccolti suggeriscono, nel complesso, che i rispondenti hanno alle spalle un'esperienza scolastica contrassegnata da una cultura e da una pratica valutativa di stampo tradizionale, orientate a funzioni di tipo sommativo e classificatorio. Ciò si riflette nella centratura sul voto che caratterizza la maggioranza delle risposte, con connotazioni non solo negative: è infatti rilevante notare che le motivazioni indicate rivelano in prevalenza un'interpretazione della valutazione che la identifica con il voto non solo per chi dichiara un'esperienza negativa con la valutazione, ma anche per chi riporta un'esperienza positiva.

Tale risultato induce a interrogarsi su quanto dietro al profilo osservato in termini di concezioni valutative, in particolare all'ampia adesione che il campione sembra accordare a una visione della valutazione come supporto all'apprendimento, possano in realtà celarsi interpretazioni che "distorcono" il senso e la natura di una valutazione propriamente formativa, riconducendo piuttosto le ragioni di un'esperienza positiva alla capacità della valutazione di stimolare allo studio e all'impegno per il desiderio di ottenere/mantenere "bei voti".

Come mostrano gli stralci riportati a titolo esemplificativo nella seguente Figura 5, tratti dalle parole degli aspiranti insegnanti coinvolti nella ricerca, per chi

dichiara vissuti esperienziali positivi il voto si configura infatti principalmente come spinta motivazionale estrinseca all'apprendimento; viceversa, per chi dichiara vissuti di segno opposto, come elemento che inibisce motivazioni intrinseche legate al piacere di apprendere e al desiderio di conseguire un'effettiva padronanza di conoscenze e abilità, oltre che come fonte di un clima competitivo e di stati emotivi (quali ansia e paura) che hanno segnato negativamente il proprio percorso scolastico.

<p>Esperienza positiva</p>	<p><i>"I miei buoni risultati mi spronavano a studiare per mantenere sempre buoni voti"</i></p> <p><i>"Il fatto di avere una valutazione mi portava ad avere un obiettivo da raggiungere, ossia portare a casa un bel voto"</i></p> <p><i>"La consapevolezza che ci sarà una valutazione mi ha spinto allo studio (soprattutto per le materie che meno mi interessavano)"</i></p> <p><i>"È stato uno stimolo ad ottenere sempre il massimo e quindi fare sempre meglio"</i></p> <p><i>"Ho sempre avuto ottime valutazioni che mi hanno spronato a mantenerle tali o a migliorarle sempre di più"</i></p> <p><i>"Se non ci fosse stata la valutazione, non sarei stata spronata nell'approfondire temi affrontati a lezione. Inoltre, in funzione del voto, sono stata in grado di migliorarmi fino a ottenere i risultati desiderati"</i></p> <p><i>"Avevo facilità di memorizzazione, prendevo sempre bei voti"</i></p>
<p>Esperienza negativa</p>	<p><i>"Ho purtroppo dato sempre troppo valore alla valutazione, mi ha creato spesso frustrazione. Ma la scuola mi ha insegnato che il voto finale è importante, non se effettivamente ho imparato qualcosa"</i></p> <p><i>"Molto spesso la valutazione viene percepita come il vero obiettivo della scuola, togliendo importanza alle conoscenze e abilità da conseguire e togliendo passione allo studio"</i></p> <p><i>"Si tende a studiare per ottenere un buon voto, invece di farlo per puro piacere"</i></p> <p><i>"Ero molto concentrata ad avere bei voti a scuola più che sul capire veramente gli argomenti"</i></p> <p><i>"Perché mi ha sempre portato a concentrarmi sul voto finale piuttosto che approfondire i miei interessi"</i></p> <p><i>"Sono stata ossessionata dai voti fino a quando non ho cominciato l'università. Avevo perennemente bisogno di avere voti alti per sentirmi 'giusta' tra tutti gli altri. All'università ho imparato a non sminuirmi per un voto più basso"</i></p> <p><i>"La paura della valutazione ha influenzato il mio percorso"</i></p> <p><i>"Ho sempre vissuto la valutazione come motivo di ansia e stress"</i></p> <p><i>"Ho frequentato un sistema scolastico basato sulla concorrenza"</i></p> <p><i>"Spesso la valutazione consisteva semplicemente in un numero ed è stato difficile capire cosa stavo sbagliando nello studio"</i></p>

Fig. 5: Motivazioni alla base di esperienze positive o negative con la valutazione

In entrambi i casi, le parole citate evidenziano quanto ancora sia attuale l'immagine, delineata in *Lettera a una professoressa*, di una scuola in cui la valutazione si configura come fine e non come mezzo, in cui gli studenti "giorno per giorno studiano per il registro e per la pagella e intanto si distraggono dalle cose belle che studiano", in cui "tutto diventa voto e null'altro" (Scuola di Barbiana, 1967, p. 24).

4. Le concezioni sulla valutazione come nodo strategico per la formazione degli insegnanti

Come afferma Vannini (2023b), la problematica dell'equità scolastica può essere adeguatamente letta e analizzata, da una prospettiva pedagogica, solo considerando la molteplicità delle variabili implicate e dei livelli a cui si collocano. Da questo punto di vista, anche le pratiche valutative degli insegnanti, riconducibili al livello micro delle classi, vanno poste in relazione con un complesso insieme di fattori

situati a livello di meso e macro contesto, tra i quali si evidenzia l'importanza degli orientamenti politici e culturali inerenti al profilo professionale e alla formazione degli insegnanti.

Se la competenza valutativa appare oggi riconosciuta come dimensione essenziale e qualificante della professionalità docente, la possibilità di diffondere nelle classi l'uso di quelle strategie di *formative assessment* identificate dalla ricerca educativa internazionale come maggiormente efficaci e utili a promuovere l'apprendimento richiede una seria riflessione sulla qualità della formazione degli insegnanti nell'ambito della valutazione, che non può prescindere dal considerare le relazioni di influenza reciproca che in questo ambito legano la dimensione delle pratiche a quella delle convinzioni, delle rappresentazioni e dei vissuti esperienziali.

A tale riguardo, gli esiti della ricerca presa in esame nel presente contributo, in linea con la letteratura di riferimento, suggeriscono che un elemento di qualificazione della formazione *pre-service* può essere individuato proprio nel porre un'attenzione specifica al bagaglio di esperienze e concezioni valutative che i futuri insegnanti portano con sé lungo il cammino di preparazione alla professione docente, favorendo l'esplicitazione e decostruzione di schemi iniqui e selettivi ancora largamente diffusi, soprattutto nella scuola secondaria, e ben esemplificati dalle parole con cui i ragazzi di Barbiana criticano l'uso della valutazione da parte degli insegnanti:

Al tornitore non si permette di consegnare solo i pezzi che son riusciti. Altrimenti non farebbe nulla per farli riuscire tutti. Voi invece sapete di poter scartare i pezzi a vostro piacimento. Perciò vi contentate di controllare quello che riesce da sé per cause estranee alla scuola. [...] I giudizi che scrivete sono constatazioni, non strumenti di lavoro (Scuola di Barbiana, 1967, p. 81).

Rendere oggetto di attenzione e riflessione gli aspetti "latenti" che, in termini di pensiero e atteggiamento, si pongono "dietro l'azione" dell'insegnante (Vannini, 2012) può contribuire a porre le basi per un'efficace implementazione di pratiche didattico-valutative in grado di promuovere qualità ed equità degli apprendimenti, sostenendo un uso della valutazione come "strumento di lavoro" piuttosto che di mero controllo e selezione. Se non si agisce in profondità su tali aspetti, la proposta di orientamenti teorici e metodologici innovativi rischia infatti di essere riassorbita/ricondotta nel quadro di concezioni preesistenti, portando tutt'al più a un'adesione formale e superficiale che inibisce il potenziale trasformativo della valutazione formativa nel favorire una didattica inclusiva, individualizzata e realmente centrata sugli studenti.

In questa prospettiva, e con particolare riferimento alla formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, si delinea l'esigenza di curricula e percorsi organici e coerenti, che mettendo in relazione conoscenze e abilità docimologiche, esperienza pratica sul campo e riflessione sulle rappresentazioni legate ai vissuti

personali e professionali possano promuovere lo sviluppo di competenze valutative in linea con i valori pedagogici propri di una scuola democratica, in grado di garantire a tutte le studentesse e a tutti gli studenti il raggiungimento dei traguardi formativi ritenuti basilari e irrinunciabili per l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva.

Riferimenti bibliografici

- Antoniou, P., & James, M. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 26, 153-176.
- Bellomo, L. (2016). Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazioni della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative. *Formazione & Insegnamento*, 3, 231-242.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Brown, G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301-318.
- Brown, G.T.L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99(1), 166-170.
- Capperucci, D., Scierri, I.D.M., Salvadori, I., Batini, F., Toti, G., Barbisoni, G., & Pera, E. (2022). Remote teaching during Covid-19 emergency: Teaching and assessment strategies and the role of previous training. *Education Sciences*, 12(10), 646.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2021). CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. *LLL*, 17(39), 94-113.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2022). Concezioni sulla valutazione dei futuri insegnanti: una ricerca osservativo-correlazionale nel Percorso Formativo 24 CFU. *Pedagogia oggi*, 20(1), 118-125.
- Engelsen, K., & Smith, K. (2010). Is "Excellent" good enough? *Educational Inquiry*, 1(4), 415-431.
- Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S.A., Mesler, J.L., & Shaver, A.N. (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 717-727.
- Ferretti, F., Bolondi, G., Vannini, I., & Ciani, A. (2019). Analisi dei bisogni formativi degli insegnanti nel campo della valutazione. In P. Lucisano, A.M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes* (pp. 345-362). Lecce: Pensa MultiMedia.
- FORMAS Project (2019). *A critical review of national policies on formative assessment*. https://websites.ucy.ac.cy/formas/documents/DELIVERABLES/DELIVERABLE_1_REVIEW_OF_NATIONAL_POLICIES/Critical_Review_of_National_Policies_on_Student_Assessment_%CE%95%CE%9D.pdf
- Gamlem, S.M. (2015). Feedback to support learning: Changes in teachers' practice and beliefs. *Teacher Development*, 19(4), 461-482.
- Harris, L.R., Harnett, J.A., & Brown, G.T.L. (2013). *Exploring the content of teachers' feedback: What are teachers actually providing to students?* Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, San Francisco, CA, April 27-May 1.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.

- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Lysaght, Z., & O’Leary, M. (2013). An instrument to audit teachers’ use of assessment for learning. *Irish Educational Studies*, 32(2), 217-232.
- Marsh, C.J. (2007). A critical analysis of the use of formative assessment in schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 6, 25-29.
- Marshall, B., & Drummond, M. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149.
- Montalbetti, K. (2015). Esperienze e rappresentazioni della valutazione negli insegnanti in formazione iniziale. Spunti per la didattica universitaria. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 209-226.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results*. Paris: OECD Publishing.
- Ricci, R. (2019). *La dispersione scolastica implicita*. Editoriale di INVALSIopen, n. 1. https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersione-scolasticaimplicita.pdf
- Rosa, A., & Ciani, A. (2023). Esperienza valutativa e concezioni sulla valutazione: una ricerca empirica con futuri insegnanti di scuola secondaria. *QTtimes*, 3, 278-293.
- Scierrri, I.D.M. (2023). Per una valutazione centrata sull’allievo: framework teorico e primi risultati di un’indagine su concezioni e strategie valutative degli insegnanti. *LLL*, 19(42), 83-101.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Thompson, A.G. (1992). Teachers’ beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- van der Graaf, A., Vroonhof, P., Roullis, G., & Velli, F. (2019). *How to tackle early school leaving in the EU*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Vannini, I. (2023a). Il sistema Scuola. Per quale orientamento? Per quale lavoro? Una lettura parziale di una pedagoga sperimentale. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro. Sessione plenaria e Sessioni parallele* (pp. 45-60). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vannini, I. (2023b). La scuola di tutti e di tutte. Equità e qualità del sistema e professionalità dell’insegnante: un’analisi incompleta. *LLL*, 19(42), 25-34.
- Voerman, L., Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., Simons, R.J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1107-1115.
- Volante, L., & Beckett, D. (2011). Formative assessment and the contemporary classroom: Synergies and tensions between research and practice. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 239-255.
- Webb, M.E., & Jones, J. (2009). Exploring tensions in developing assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(2), 165-184.
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers’ intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 228-260.

Dare la parola alla Natura per praticare didattiche ecologiche

Raffaella C. Strongoli

Ricercatrice

Università degli Studi di Catania - raffaella.strongoli@unict.it

1. In dialogo *con* Lorenzo Milani

Le occasioni di celebrazione del centenario dalla nascita di Lorenzo Milani hanno avviato un ampio dibattito che, in non poche occasioni, ha assunto toni critici intorno a presunte attribuzioni del valore politico del lavoro condotto dal prete ed educatore toscano. A dispetto di tali apparenti conflittualità, gli studi pedagogici e le pratiche didattiche che ancora oggi spingono le studiose e gli studiosi, le docenti e i docenti a trarre linfa ispirazionale e aspirazionale dal lavoro di Milani e a riconoscere nei suoi testi un riferimento culturale ed educativo, consentono di rilevare prospettive di ben altra quadratura, volte cioè non a chiudere intorno ad una assegnazione e aggiudicazione delle posizioni di Milani da una parte o dall'altra, quanto piuttosto all'opportunità di una lettura stratificata e complessa che non appiattisca la profondità dei fenomeni storicamente situati (Betti, 2009). Collocandosi lunga una siffatta prospettiva di problematizzazione critica, non è certamente una sfida che può essere esaurita in poche note quella di contribuire ad ampliare il dibattito scientifico su un tema tanto rilevante per la comunità educativa. Pertanto, ciò che ci si propone di delineare in questa sede non è una trattazione *su* Lorenzo Milani, bensì il profilo di un dialogo *con* il maestro fiorentino, che non avanzi conclusioni, quanto piuttosto continui ad allargare lo scenario a partire dal dibattito che si è dipartito da questo importante anniversario, che ha restituito l'immagine di un paese che nutre passione per i temi educativi e ciò fa sì che ancora oggi il lavoro di Lorenzo Milani chieda di dischiudere perché intriso di "forza stimolatrice", come notava già Aldo Visalberghi (1967, p. 92) a pochi giorni dalla pubblicazione di *Lettera a una professoressa*.

Il punto di partenza di questo breve dialogo è la presa d'atto di una tale possibilità di apertura e dell'opportunità di interpretarla in senso milaniano verso una didattica che si proponga di essere democratica nelle pratiche quotidiane non scindendo i contenuti dalle forme e le tecniche dai valori che essa sceglie di darsi. Per fare ciò è innanzitutto necessario prendere le distanze dall'idea del criterio meritocratico che divide tra vincenti e perdenti, che preferisce ignorare il concetto di privilegio che l'idea stessa di merito porta con sé (Cingari, 2020), poiché le storture del mondo scolastico denunciate da Milani, di una scuola che aveva il proprio limite principale nell'essere selettiva e non formativa, non sembrano appartenere

soltanto al passato quando si parla di merito intendendo quest'ultimo quale concetto in sé, dimenticando la lezione deweyana (1938), cioè fuori dalle condizioni economico-sociali dei soggetti e della loro esposizione alla *parola*. Proprio in questa direzione, la cornice delineata dal convegno di studi della Società Italiana di Pedagogia assume la forma di un contesto e di uno scenario che si propone di indagare intorno alla possibilità di “dare la parola” e che, dunque, pone innanzi un interrogativo didattico: se vogliamo che i contesti e le pratiche didattiche siano educativi *quando o proprio* perché diamo la parola, allora possiamo e dobbiamo chiederci per *quale* parola? Avere la parola significa avere spazio e uditorio, quindi, in qualche misura, consente un esercizio di potere, ma è chiaro che questo potere, se viene riconosciuto, può essere sovvertito. Dunque, in una prospettiva educativa autenticamente democratica, che vede nel diritto di parola l'essenza stessa dell'agire educativo, ciò che si può porre in essere è la progettazione di ambienti educativi nei quali i soggetti possano *prendere* la parola al fine di formare le insegnanti e gli insegnanti e i modi stessi di fare scuola, non più nei luoghi d'avanguardia, ma ovunque (Milani, 1967).

Costruire le condizioni per garantire l'esercizio del diritto di parola ha un profondo significato democratico (De Mauro, 2018) che si esprime nella possibilità di contrapposizione di linguaggi e culture senza i quali non si dà mutamento culturale e quindi politico. Il rinnovamento trova particolare margine di azione se passa dalla parola intesa come atto linguistico, cioè come pratica di costruzione di mondi, perché “un linguaggio non rispecchia *la* realtà, ma piuttosto crea *una* realtà” (Watzlawick, 1980, p. 24), e di relative ontologie delle comunità dalle quali derivano anche le deontologie delle nostre professionalità pedagogiche. Da qui risulta evidente quanto e come una pratica linguistica democratica non possa non trovare spazio dentro una pedagogia che voglia dirsi *militante*, vale a dire che non arresti la propria processualità trasformativa mettendo in relazione parola e riflessività, nella conversazione e nell'incontro, e pensiero riflessivo e pratica educativa dentro spazi e territori situati, che non si attesti su un tempo di azione immediata e scandita dalla tirannia dell'urgenza e si interroghi su quale “disegno territoriale operi l'agire individuale e collettivo” (Tomarchio, 2015, p. 35).

Trasformatività e collettivo sono alcune dei nuclei concettuali di una pedagogia militante che oggi possono trovare declinazione educativa e didattica di fronte ad una delle principali sfide contemporanee che la crisi mondiale ci pone di fronte, cioè quella ecologica perché, nel dialogo che stiamo immaginando *con* Lorenzo Milani, il maestro ci ricorda che “il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia” (Milani, 1967). La richiamata tirannia dell'urgenza scorge dentro la questione ambientale un peculiare spazio di riflessione e azione perché, sebbene tentare di porre in essere risposte efficaci alla questione ecologica sia un'esigenza che non può essere demandata o procrastinata, è, tuttavia, essenziale che la necessità di un intervento non si traduca nell'adozione di una logica emergenziale, così come accade da un tempo oramai incalcolabile. Nonostante la crisi ecologica sia sotto gli occhi di tutti, non possiamo agire sull'onda dell'emergenza inscritta nella logica del fare come valore, che riduce

il tempo di progettazione e di azione alla produttività fine a sé stessa disancorata dalla qualità delle scelte e degli obiettivi. È necessario orientarsi in direzione di approcci che guardino alla sopravvivenza di tutte le forme di vita come valore irrinunciabile (Mortari, 2020). Progettare pratiche educative militanti significa, allora, porre in essere un impegno ecologico che non sia svuotato del senso profondo di un richiamo all'etimologia di *oikos* come casa comune, condivisa, *collettiva*, dalla quale si rivelano le connessioni con gli studi di un altro importante pedagogista novecentesco, che viene spesso posto in continuità con le istanze di Milano per la sua idea di educazione liberatrice degli oppressi attraverso la parola, il dialogo e l'esperienza comunitaria, Paulo Freire. La consegna di “dare la parola al popolo” ha costituito per Freire un contesto e un registro pedagogico che è liberazione dal silenzio cui gli oppressi sono condannati (Freire, 1970) e che alimenta la prospettiva militante in senso ecologico sia rispetto alle forme comunitarie e collettive e sia rispetto agli orizzonti. In particolare, ciò che è rilevante richiamare in questo spazio di problematizzazione è la declinazione della pratica di liberazione legata non più soltanto ai soggetti, ma alla *Terra* nella costruzione dei contorni di un'ecopedagogia, la cui elaborazione più compiuta sarà lasciata agli allievi di Freire (Gutierrez, Prado, 2000), ma che, nei tratti essenziali, avvia una considerazione della Terra come uno degli oppressi da liberare dalla condizione di subalternità cui è stata costretta dalle scelte dell'umanità.

2. Risemantizzare la Natura in una prospettiva ecodidattica militante

Percorrendo il crinale di prossimità che lega insieme l'idea di parola generatrice ed emancipatoria è possibile addentrarsi dentro le maglie dei linguaggi pedagogici per un'educazione ed una didattica ecologiche nelle quali la parola non è funzione, bensì relazione perché essa è rappresentativa e definitoria di ruoli e di spazi. Da qui deriva la centralità delle attribuzioni di senso che compiamo quando nominiamo la *natura* o l'*ambiente*, tenendo in particolare considerazione il fatto che quest'ultimo presenta un universo di rimandi ad una categoria molto rilevante nella ricerca didattica d'ispirazione costruttivista (Castoldi, 2020; Varisco, 2011).

In una siffatta cornice di riflessione, nominare la Natura diventa il punto di partenza non semplicemente per indagare l'universo di senso e riferimento del lemma (Frege, 1965), ma per risemantizzare le attribuzioni e la nostra relazione con essa all'interno di un paradigma postumano (Braidotti, 2014, 2022) che pone al centro la categoria della relazione implicando riconoscimento e pluralismo. Affinché le parole di un'educazione ecologica postumana non siano funzionali al paradigma dello sviluppo, bensì lo decostruiscano, allora è necessario manometterle per renderle sovversive, “è necessario un lavoro da artigiani per restituire ... senso, dignità e vita alle parole. È necessario smontarle e controllare cosa non funziona, cosa si è rotto, cosa ha trasformato meccanismi delicati e vitali in materiali inerti. E dopo bisogna montarle di nuovo, per ripensarle, finalmente libere dalle convenzioni verbali e dai non significati” (Carofiglio, 2010, pp. 15-16). È, ad esempio,

indispensabile chiarire l'universo connotativo e denotativo di quella che definiamo *sostenibilità*. Cosa è sostenibile dal punto di vista ambientale? L'associazione di tale termine con quello di *sviluppo* ha, ormai, quasi completamente esaurito il portato di questo aggettivo che, a partire dal 1992, è divenuto il nuovo paradigma dello sviluppo stesso. Tuttavia, quando un organismo internazionale di rilievo come l'Unione Europea sancisce l'inserimento di gas fossili ed energia nucleare nella tassonomia degli investimenti ritenuti *sostenibili* (Commissione Europea, 2022) non possiamo non interrogarci sul senso e sul significato di ciò che intendiamo per sostenibilità. Risulta evidente quanto i contorni di tali riconoscimenti siano problematici e richiedano di essere passati al vaglio di quella spinta militante di analisi critica dei nostri dispositivi investigativi per comprendere i margini della loro capacità di tenersi alla prova dei modelli culturali contemporanei carichi di contraddizioni (Tomarchio, 2015). Il rischio che deriva da un uso inappropriato della sostenibilità, e con essa del concetto di sviluppo sostenibile (Sachs, 1998), invero, è quello paventato dall'attivista e filosofa ecofemminista indiana Vandana Shiva, a proposito dei termini *green*, *rivoluzione verde*, *green economy*, cioè che diventino dei lasciapassare surrettiziamente ecologici per continuare a perpetrare il modello capitalistico e patriarcale di utilizzazione delle risorse planetarie attraverso la promozione dell'ideologia dell'uomo tecnologico occidentale (Shiva, 1989; Mies, Shiva, 2014) nel quale l'*andros* è ancora *misura di tutte le cose*. In questa narrazione è chiaro che lo spazio per le *cose* è per l'appunto meramente funzionale; ma se, come già chiarito, il linguaggio educativo ha una natura eminentemente relazionale, allora dobbiamo prestare molta attenzione a maneggiare le parole e i loro rimandi quando parliamo di educazione e di didattica in senso ecologico poiché la matrice sistemica dell'ecologia acuisce ancor di più la centralità della relazionalità in senso transattivo (Strongoli, 2021). Porsi dal punto di vista del paradigma ecologico e non da quello dello sviluppo sostenibile è, dunque, irrinunciabile per un'educazione liberatrice che è chiamata a osservare e interpretare il mondo dal basso al fine di mettere a nudo l'intreccio dei rapporti di dominio dentro e fuori dalle aule scolastiche. In un tale lavoro di lettura delle dinamiche di esercizio del potere determinato dall'accesso alla parola, la natura relazionale del linguaggio educativo diviene dispositivo di metodo che non può che essere necessariamente plurale e aprire al pluralismo; così inteso, il linguaggio rappresenta la possibilità didattica di non dischiudere il presidio democratico della scuola e dell'istruzione poiché non è l'unificazione della lingua a rendere tutti i soggetti cittadini, ma un'educazione linguistica democratica (De Mauro, 2018).

In questo ordine di considerazione la "categoria della 'natura' è in primo luogo una categoria politica" (Bianchi, 2012, p. 11) e la politica in senso democratico è una pratica collettiva. Dare la parola alla Natura è, dunque, una provocazione che si muove dentro un paradigma postumano nel quale il fine dell'educazione ecologica è rendere consapevoli i soggetti del potere che essi hanno, non in quanto separati o distinti dalla natura stessa poiché, molto banalmente, anche l'umanità è Natura che si interroga e si interpreta, ma affinché possano scegliere volontariamente di non esercitare il dominio che deriva da un tale potere. Il portato politico

ed ecologico di una tale risemantizzazione della Natura e del nostro rapporto con essa deve prendere le mosse dalla ricerca e dalla costruzione di parole per nuovi alfabeti plurali (Marchetti, 2012) che possano definire degli *ecoalfabeti* perché scegliere le parole che diano senso e forma alle esperienze educative situate è una pratica di costruzione di significati condivisi, “si tratta di educare a trovare le parole che dicono l'erba quando cresce e l'acqua mentre scorre, parole capaci di dare corpo alla parte vitale di ogni esperienza, parole cui le cose se potessero darebbero loro il consenso” (Mortari, 2020, p. 56).

Proseguendo nel dialogo con Milani, possiamo ritrovare un'eco nella mimesi del linguaggio che riconosce nella rilevanza della parola anche l'esercizio della scrittura, chiaramente non intesa come semplice prodotto, bensì quale processo di attribuzioni di senso che assume connotazioni di condivisione pubblica ed è un momento di pratica didattica cooperativa quale atto didattico e politico approfondimento democratico perché basato sulla partecipazione di tutte e tutti (Lorenzoni, 2017). La partecipazione alla costruzione di *ecoalfabeti*, dal punto di vista didattico, è una questione di metodo poiché, come ci ricorda un altro grande maestro del quale quest'anno ricorre il centenario dalla nascita, Bruno Ciari, le tecniche didattiche non possano essere intese come meri strumenti applicativi pensati altrove; al contrario, le tecniche veicolano valori e “non hanno il loro valore essenziale nel procedimento, ma nelle motivazioni profonde che promuovono, negli slanci di vita che accendono nelle classi, nella possibilità ch'esse possiedono di creare progressivamente una comunità organica [...] Una tecnica, o serve a questo o vale zero per l'educazione” (Ciari, 1978, p. 78). Allora la partecipazione alla costruzione di *ecoalfabeti* deve essere ecologica tanto nelle pratiche quanto nei contenuti (Strongoli, 2021), poiché soltanto la partecipazione garantisce centralità dei soggetti e relazionalità nelle pratiche rimandando alla dimensione democratica e democratizzante del sapere. Inoltre, affinché le esperienze educative possano essere ecologiche in senso sistemico è necessario che la teoria dell'insegnamento, cioè la didattica, scelga di non nutrirsi e trovare legittimazione in alcuna forma di controllo e dominio, bensì di praticare decentramento, condivisione e, ancora una volta, relazione al fine di rendere possibile una *partecipazione periferica legittimata* (Lave & Wenger, 1991), nella quale i membri più competenti, e per questo centrali, abbiano il medesimo coinvolgimento decisionale dei membri meno esperti e, quindi, periferici.

La proposta che si avanza, dunque, è quella di una ridefinizione della relazione con la Natura dentro la prospettiva ecodidattica, il cui tratto peculiare è la relazione transattiva tra metodi e valori (Strongoli, 2021), nella quale la costruzione di *ecoalfabeti* prenda le mosse proprio dai territori e dai contesti dei soggetti in formazione poiché le parole, e quelle della Natura in particolare, non possono prescindere dal loro essere incarnate nell'esperienza dei corpi in azione, affinché si possa sfuggire criticamente all'esercizio del *biopotere* dal quale ci ha messo in guardia Foucault (1976). In questo senso l'ecodidattica non è una didattica del fare, bensì una didattica dell'agire ecologicamente pensato che si propone di risemantizzare costantemente la relazione con la Natura attraverso la costruzione di

immaginari ecologici che passino dalla decostruzione collettiva delle narrazioni utilitaristiche dell'ambiente (Gaard, 2020) e dalla ricostruzione di repertori condivisi e situati di *ecoliteracy* (Capra, 2006) che fungono da sostrato per ideare e progettare pratiche educative ecologiche in grado di distinguersi dalla nebulosa nozione di sostenibilità. È chiaro che questa è un'educazione scomoda perché sfugge alle logiche degli accomodamenti ragionevoli di adattamento al quadro neoliberale globale di sviluppo sostenibile e perché richiede l'edificazione di un'ecocritica (Kahn, 2008) e di una giustizia sociale (Nussbaum, 2013) che possa dirsi anche ecogiustizia.

Lo scenario di progettazione educativa di ambienti di apprendimento ecologici prevede che la già richiamata categoria didattica dell'*ambiente* sussuma in sé sia gli aspetti della Natura e sia la dimensione metodologica, cioè che si muova sul doppio crinale di contenuto, co-costruito nei termini di ecoalfabeti, e di forma, divenendo *ambiente relazionale di apprendimento* (Strongoli, 2023). I fattori strutturali di tali ambienti relazionali di apprendimento sono pluralismo e relazionalità in una prospettiva metodologica che presenta un debito concettuale con quanto sostenuto da Guba e Lincoln (1994) a proposito di quella che gli studiosi chiamano "impressione del futuro", in cui lo slittamento tra significante e significato, in termini linguistici e testuali, crea rappresentazioni che sono e sempre saranno ombre della gente, degli eventi e dei posti attuali, dove le identità sono fluide piuttosto che fisse.

Sposare l'approccio ecologico in senso postumano colloca la prospettiva eco-didattica sulla soglia di una storia fatta di pluralismo, transattività, intersezionalità, controversie paradigmatiche e nuovi scenari che richiedono emancipazione dalle narrazioni che chiudono nelle posizioni monoculturali del neoliberismo e, dal punto di vista scientifico, dalla possibilità, tutta insita in una ricerca che rifletta i valori ecologici di pluralismo e transattività, che non si riconosca soltanto il paradigma di ricerca galileiano-newtoniano, ma che si dia spazio e riconoscimento alla qualità di metodo e di prospettiva.

Da questo brevissimo dialogo con le istanze educative di Milano ricondotte dentro l'emergenza ecologica, rileviamo la necessità che la pedagogia e la didattica non rinuncino ad un lavoro di costruzione e vaglio critico dei propri modelli e metodi attraverso un costante dialogo con i territori e che guardino alla *Terra* come casa comune e come un'*oppressa* da liberare. In un tale lavoro di pedagogia ed eco-didattica militanti allora la parola non deve essere data, come una concessione o un'elargizione da chi ha il potere che deriva dal riconoscimento del suo diritto di parola a chi non ne ha, ma devono essere poste le condizioni perché la parola possa essere conquistata in "un lavoro didattico di liberazione" (Alberti, 1971, p. 10) ed emancipazione dalle oppressioni sociali, culturali ed economiche cui condanna l'oppressione ecologica di tutti gli esseri viventi perché tutte e tutti possano avere *diritto di parola*.

Riferimenti bibliografici

- Alberti, A. (1971). Introduzione. In B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche* (pp. 7-10). Roma: Editori Riuniti Paideia.
- Betti, C. (Ed.). (2009). *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*. Milano: Unicopli.
- Bianchi, B. (2012). Ecofemminismo: il pensiero, i dibattiti, le prospettive. In A. Zabonati (Ed.), *Ecofemminismo/Ecofeminism* (pp. I-XXVII). Numero monografico di *Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile*. 20 luglio 2012.
- Braidotti, R. (2014). *Il postumano. Vol.1. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Roma: DeriveApprodi.
- Braidotti, R. (2022). *Il postumano. Vol. 2. Saperi e soggettività*. Roma: DeriveApprodi.
- Capra, F. (2006). Alfabetizzazione ecologica: sfida educativa del XX secolo. *Eco, l'educazione sostenibile*. 1 gennaio 2006, 20-25.
- Carofiglio, G. (2010). *La manomissione delle parole*. Milano: Rizzoli.
- Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Ciari, B. (1971). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti Paideia.
- Cingari, S. (2020). *La meritocrazia*. Roma: Ediesse.
- Commissione Europea (2022). Regolamento delegato (UE) 2022/1214 della Commissione del 9 marzo 2022 che modifica il regolamento delegato (UE) 2021/2139 per quanto riguarda le attività economiche in taluni settori energetici e il regolamento delegato (UE) 2021/2178 per quanto riguarda la comunicazione al pubblico di informazioni specifiche relative a tali attività economiche.
- De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Bari-Roma: Laterza.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Foucault, M. (1976). *La Volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Frege, G. (1965). *Logica e aritmetica*. Torino: Boringhieri.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Gaard, G. (2020). New Ecocriticisms: Narrative, Affective, Empirical and Mindful. *Ecozon@*, 11, 2, 224-233.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage Publications, Inc.
- Gutierrez, F., & Prado, R.C. (2000). *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*. Bologna: EMI.
- Kahn R. (2008). From education for sustainable development to ecopedagogy: Sustaining capitalism or sustaining life. *Green theory & praxis: The journal of ecopedagogy*, 4, 1.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenzoni, F. (2017). Mario Lodi, don Milani e la scrittura collettiva. *Giunti scuola sta bene a scuola*. <https://www.giuntiscuola.it/articoli/mario-lodi-don-milani-e-la-scrittura-co>.
- Marchetti, L. (2012). *Alfabeti ecologici. Educazione ambientale e didattica del paesaggio*. Bari: Progreedit.
- Mies, M., & Shiva, V. (2014). *Ecofeminism*. New York: Zed Books.
- Milani, L., come Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.

- Nussbaum, M.C. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Sachs, W. (1998). *Dizionario dello Sviluppo Sostenibile*. Torino: Gruppo Abele.
- Shiva, V. (1989). *The violence of the Green Revolution*. Kentucky: University Press of Kentucky.
- Strongoli, R.C. (2021). *Verso un'ecodidattica. Tempi, spazi, ambienti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Strongoli, R.C. (2023). Ambienti relazionali di apprendimento. Prospettive teoriche e pratiche cooperative di progettazione ecodidattica. *Pedagogia Oggi*, 1/2023, 287-293.
- Tomarchio, M. (2015). Coltivare *l'essere che trasforma le cose*. Pedagogia militante e progettualità educativa. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (Eds.). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 25-36). Firenze: ETS.
- Varisco, B.M. (2011). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- Visalberghi, A. (1967). *Polemico libro di don Milani contro la scuola che boccia*. La Stampa, pp. 92-93.
- Watzlawick, P. (1980). *Il linguaggio del cambiamento*. Milano: Feltrinelli.

Sessione Plenaria 3
Dare la parola... Professionalità educative

Interventi

Paolo Alfieri
Giuseppe Elia
Maira Sannipoli
Adriana Schiedi

Tra ristrutturazione del passato e condivisione di valori educativi: la ricezione della fiction del 1997 su don Milani

Paolo Alfieri

Ricercatore

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano - paolo.alfieri@unicatt.it

1. La memoria mediatica di don Milani e l'identità professionale degli educatori

Nel 2007 si tenne, presso l'Università di Firenze, un importante convegno internazionale per celebrare il quarantesimo della scomparsa di don Milani. Nella *Prefazione* agli atti di quel simposio, Carmen Betti scriveva che le due giornate di studio sul sacerdote avevano mirato, tra l'altro, anche a “fare un bilancio sulla sua eredità” (2009, p. 15). Oggi, in occasione del centenario della nascita di don Milani, tale intento rimane prioritario e può essere perseguito anche percorrendo un sentiero finora poco battuto dalla storiografia educativa, e cioè quello che porta a gettare luce sui processi di formazione della memoria collettiva innescati dalla rappresentazione filmica del sacerdote e della sua opera¹.

Tale approccio euristico ben si collega al tema delle professionalità educative poiché i circuiti mediatici – e specialmente quelli generati da audiovisivi di successo – svolgono un ruolo decisivo nella costruzione e ri-costruzione dei “quadri sociali della memoria” (Halbwachs, 1975), entro i quali prende forma anche l'identità professionale degli educatori. I prodotti filmici “per il grande pubblico” si fanno promotori “di stereotipi e di orientamenti socio-educativi che dispongono di una forza persuasiva” (Malavasi, 2007, p. 106), e, specialmente quando mettono in scena esperienze formative del passato, accrescono “il senso di appartenenza alla comunità”, “offrono nuove risorse linguistiche” e “modificano i referenti spaziotemporali” (Fanchi, 1999, pp. 316-323), fino a fornire chiavi di lettura per la “comprensione del presente” (Sorlin, 1999, p. 27).

Tra i diversi racconti mediali incentrati sul sacerdote fiorentino, quello che ha avuto maggiori possibilità di incidere su questo processo è senza dubbio la fiction *don Milani. Il priore di Barbiana*, trasmessa su Rai 2 nel 1997, scritta da Stefano Rulli e Sandro Petraglia e diretta da Andrea e Antonio Frazzi, i quali assegnarono il ruolo di protagonista a Sergio Castellitto. L'alto indice di ascolto registrato dalla miniserie in occasione della sua prima messa in onda e poi la sua circolazione negli anni successivi hanno sicuramente favorito una conoscenza ampia e diffusa di don

1 Sul costruito euristico di memoria collettiva nella ricerca storico-educativa, cfr. Yanes-Cabrera, Meda, Viñao (2017) e, per il suo studio attraverso le fonti audiovisive, Alfieri (2022).

Milani², rievocando un'esperienza capace di stimolare, tra gli educatori, “la condivisione di un significato comune” intorno al valore sociale del loro lavoro, antidoto alla sempre più ricorrente “privatizzazione” della sua dimensione motivazionale (Cadei, Simeone & Sità, 2022). Al contempo, però, le regole narrative proprie del *biopic* comportano un'opera di “selezione” e “tematizzazione” di alcuni aspetti della vita del suo protagonista, cedendo così al “didatticismo” (Fumagalli, 2019). Anche quando – come nel caso in questione – un film si basa su di una copiosa raccolta di informazioni e testimonianze storiche, il ricordo di cui è veicolo “viene oggettivato”, con il rischio di “bloccare il processo riflessivo” (Fanchi, 1999, p. 324).

Da qui l'esigenza di decostruire l'immagine mediatica di don Milani trasmessa dalla fiction del 1997. Altri studi si sono già incamminati su questa strada, analizzando lo scenario socio-politico in cui fu prodotto il biopic (Ruozzi, 2017) e i risvolti più propriamente storico-educativi inerenti a quello stesso scenario e alla ricostruzione cinematografica della scuola di Barbiana (Alfieri, 2023). Sulla scia di questi lavori, si intende ora esaminare la ricezione della fiction, attraverso l'analisi della stampa, della critica e pure di qualche contributo di taglio formativo.

L'obiettivo non è tanto quello di presentare un minuzioso raffronto tra il dato storico e la sua reinterpretazione nella fiction così come nella sua ricezione. Ci si propone, piuttosto, di fornire una lettura critica e necessariamente sintetica di tale dinamismo mediatico, per riflettere, dal punto di vista storico-educativo, sulla tensione “tra valori e simulacri” propria di ogni rappresentazione filmica (Malavasi, 2005, p. 60) e suggerire qualche spunto orientativo allo sguardo dei tanti educatori che hanno visto o che vedranno la fiction su don Milani, dal maggio del 2023 disponibile anche su Raiplay.

2. Tra cultura pop e fruizione formativa

Tralasciando il dibattito suscitato sul piano politico, riedizione di quelle “ambigue attualizzazioni e altrettanto indebite strumentalizzazioni” (Sani, 2011, p. 19) di cui molto spesso è stato oggetto don Milani, il principale effetto della trasmissione della fiction a lui dedicata riguarda senza dubbio la popolarizzazione della sua figura e della sua opera. A dispetto delle intenzioni degli sceneggiatori e di Castelletto, i quali non si erano proposti di farne “né un santo né un eroe” (Celletti,

2 Le due puntate della fiction, trasmesse il 2-3 dicembre 1997, intercettarono in media 7.908.000 spettatori, raggiungendo uno share del 27,26% (Perugini, 2011). Oltre a quella andata in onda su Rai 3 il 5-6 marzo 1999 e seguita in media da 2.279.500 spettatori (*Don Milani*, 1999), sono documentabili anche repliche più recenti: RaiSat Fiction: 1-2 dicembre 2001 (*Torna don Milani*, 2001); Rai1: 23-24 dicembre 2013; Rai Storia: 12 e 18 maggio 2014; 6-7 settembre 2014; 26 giugno 2017 (Archivio multimediale Teche Rai). Il *biopic* ebbe anche una versione cinematografica (Rai Cinemafiction), uscita nelle sale nel 1997, e circolò anche in VHS (Mondadori video, 1997), in DVD (Cinecittà Luce, 2008; Multimedia San Paolo, 2011) e su Youtube, dove attualmente si trovano però solo alcune sue scene.

1997), il *biopic* produsse una “canonizzazione” mediatica di don Milani. Il primo e più alto prezzo da pagare per questa operazione fu l'appiattimento del suo spessore sacerdotale, che, già attuato dalla stessa fiction, fu amplificato dai suoi commentatori. Ad eccezione di qualche opinione del mondo cattolico (Citterich, 1997; *Mi è piaciuto*, 1997), l'immagine televisiva di don Milani fu generalmente accolta come la risposta “al bisogno di ideali”, “di figure istituzionali” (Comazzi, 1997), di “uniformi” e “non necessariamente di tonache” (Bertuccioli, 1997).

Lo fece notare anche Aldo Grasso, riferendosi in particolare alla prima puntata della miniserie, che aveva “privilegiato la parte laica e pedagogizzante del messaggio di don Milani”. A suo dire, in quella stessa puntata il priore era stato anche descritto come “il giovanbattista della rivolta antiborghese del ‘68” (Grasso, 1997). In realtà, tale rilettura ideologica era stata ridimensionata nella realizzazione della fiction rispetto al suo progetto iniziale. Infatti, per la prima stesura della sua sceneggiatura, nel 1992, Rulli e Petraglia avevano dichiarato di essersi ispirati a *L'attimo fuggente* di Peter Weir per enfatizzare il progressismo di don Milani (Menniti, 1992)³, mentre in quella del 1997 tale modello restò in ombra. Nella versione definitiva del *biopic* il protagonista appare sì come un prete scomodo e anticonformista, ma non si trovano marcati collegamenti tra la sua figura e la contestazione. Per questo, oltre ad un pezzo di Sebastiano Vassalli che usava la fiction come pretesto per rilanciare la propria polemica contro *Lettera a una professoressa*, accusata di aver fomentato una spaccatura di classe tra studenti e docenti (1997), un unico articolo, dopo l'uscita della miniserie, la mise in relazione con le proteste studentesche che, in quegli stessi giorni, interessarono alcuni licei italiani, e riprese il parallelismo con *L'attimo fuggente* solo per sottolineare la qualità stilistica del nuovo prodotto cinematografico (Peirce, 1997).

Ciò che, invece, favorì l'ingresso di don Milani nella cultura pop del nostro paese fu il “facile tasto della commozione”, su cui, secondo Grasso, aveva spinto soprattutto la seconda puntata della miniserie (1997). Anche Massimo Bernardini attribuì il successo del *biopic* al fatto che la vicenda di don Milani fosse “raccontata tanto romanticamente da divenire un dolcissimo dessert, perché – concludeva – le pietanze realmente forti, nella fiction TV, non piacciono” (1997). D'accordo con questa valutazione era anche Giorgio Pecorini; secondo lo storico amico di don Milani, nel film “mancavano le [cose] più importanti: la rabbia, l'attivismo e la miseria” (1997). Meno critico fu, invece, Michele Gesualdi, che riconobbe al *biopic* sul priore “il pregio di avvicinare i giovani al suo pensiero” (Don Milani & Gesualdi, 1997). L'ex allievo di Barbiana aveva superato le forti riserve iniziali verso la miniserie e, qualche mese dopo la sua trasmissione, si rese disponibile anche ad incontrare pubblicamente i bambini che vi avevano recitato (Brancale, 1998). Tale incontro, insieme alla partecipazione degli stessi bambini a *Domenica In* (Comazzi, 1997), va certamente considerato come un altro importante elemento del processo di popolarizzazione generato dalla fiction.

3 Sul progressismo educativo del film di Weir, cfr. Cohen (1996).

Il protagonismo mediatico dei giovanissimi attori era anche la conseguenza della rappresentazione edulcorata dell'infanzia trasmessa da alcune scene del *biopic*, come, ad esempio, quella in cui i foglietti per la scrittura collettiva di *Lettera a una professoressa* svolazzano a mezz'aria tra le risate dei bambini, o quella in cui gli stessi bambini si tuffano in mare con i vestiti⁴. L'esigenza comunicativa del genere della fiction – e pure di quella religiosa – di creare “un racconto gradito al pubblico” (Simonelli, 2009, p. 930) l'aveva portata a far propria un'immagine romantica, quasi astorica, dell'infanzia, lasciando in secondo piano l'“adultrizzazione” tipica del “metodo” milaniano⁵, che era basato su di una “disinfantilizzazione dei contenuti e delle procedure di insegnamento” allo scopo di emancipare i poveri dalla loro dura ed effettiva subalternità sociale (Scurati, 1983, p. 160). In effetti, tra i commenti alla miniserie molto meno risalto ebbe la rappresentazione della relazione del priore con i ragazzi più grandi, che pure la fiction riusciva a descrivere, in sintonia con la realtà storica, nei termini di un “affetto paterno” (De Giorgi, 2016, p. 582) che “dava molto ed esigeva altrettanto” (Betti, 2018, p. 256).

Il *biopic* fu addirittura accostato alla fortunatissima serie della TV per ragazzi della RAI *I ragazzi di padre Tobia* (1967-1968), oltre che ad altre fiction di successo, pure non di genere biografico, che avevano messo in scena figure di sacerdoti (don Milani: preti, 1997). Insomma, il *biopic* aveva fatto di don Milani “un'icona da serial televisivo”, da cui persino Jovanotti avrebbe messo in guardia il pubblico in un'intervista del 2002 (Lancisi, 2002, p. 189).

L'ingresso di don Milani nella cultura pop incise anche sulla fruizione formativa della miniserie. Su di un numero del 1998 della rivista del Movimento di Impegno Educativo di Azione Cattolica, Elio Ghirlanda dichiarò che il *biopic* poteva essere utilizzato come strumento “per una conoscenza che passi attraverso l'affetto e l'emozione”. In quello che veniva definito il “catalogo pedagogico” proposto dalla fiction, erano inseriti suggerimenti di riflessione certamente rintracciabili nella miniserie, come l'ancoraggio ad una “pedagogia in situazione”, la dedizione agli ultimi e la carica morale del motto “I care” (Ghirlanda, 1998), elementi significativi per la costruzione di un discorso condiviso intorno agli aspetti motivazionali della professione educativa. Al contrario, non trova corrispondenza nel *biopic* il suggerimento di ricercare al suo interno precise indicazioni “sui singoli strumenti” didattici (*Ibidem*). Infatti, come fu anche notato dagli osservatori più avvertiti, dalla fiction “non vengono dati spunti per informare sul metodo” (Masoni, 1998), e nemmeno su quello per l'educazione linguistica, perno delle strategie di insegnamento di don Milani. Nella fiction una sola scena è riservata alla lettura del giornale, che invece – com'è noto – era un'attività ricorrente alla scuola di don Milani.

Più meditata fu la proposta di uso formativo della miniserie avanzata da Giovanni Meucci nel 2017 su *Note di pastorale giovanile*. Il *biopic* era considerato utile

4 Sulla non verosimiglianza di questa scena, cfr. Lattes (1997).

5 Per alcune considerazioni sulla questione del “metodo” in don Milani, cfr. De Giorgi (2023, pp. 212-222)

per “mettere in gioco i migliori sentimenti” del pubblico, per inquadrare la “figura di don Milani” e per ragionare sulla “novità di una pedagogia capace di valorizzare il singolo alunno rispettandone tempi e modi di apprendimento” (Meucci, 2017), e cioè per recuperare il valore della “personalizzazione” educativa, certamente centrale nell’opera del sacerdote (Scaglia, 2023). Ma, secondo l’autore, la fiction non era d’aiuto per far comprendere a fondo l’esperienza di don Milani e soprattutto per “calarla” nel presente perché – scriveva – “tende a semplificare le cose, a renderle leggere, a eliminare il peso della storia, della realtà” (Meucci, 2017).

Come nel caso di Meucci, che l’aveva mostrato ai propri alunni prima di portarli a Barbiana, così il *biopic* fu utilizzato – e lo è ancora oggi – anche in altre iniziative formative, rivolte soprattutto agli educatori⁶. Qualche spezzone della fiction si trova pure all’interno di alcuni documentari dedicati a don Milani⁷. In tutti questi contesti di fruizione audiovisiva, “la produzione di senso” da parte degli spettatori che si accostano alle scene della miniserie, originariamente concepite come finzionali, avviene, però, secondo quello che il mediologo Roger Odin ha chiamato “modo documentarizzante”: “il testo viene percepito come ‘documento’ della realtà” (Mosconi, 2005, p. 114), a scapito dell’interpretazione critica.

3. Un luogo simbolico all’interno di un itinerario educativo dimezzato

Un ultimo e più generale effetto della fiction ha a che fare con la scelta dei suoi sceneggiatori di concentrarsi soltanto sulla vicenda di don Milani a Barbiana, riservando pochissimo spazio al suo ministero a San Donato di Calenzano. Anche se l’esilio sui monti del Mugello segnò uno spartiacque nella vita e pure nell’opera del sacerdote, la sua esperienza più matura non può essere compresa senza conoscere quella precedente (Pazzaglia, 1983; Simeone, 1997). La miniserie, quindi, dimezzò quello che era stato un vero e proprio “itinerario educativo” (Simeone, 2011, p. 197) e, isolando la vicenda mugellese, assecondò e diede nuovo nutrimento al portato di una memoria collettiva nella quale Barbiana era ed è connotata come uno dei “*sancta sanctorum* dell’istruzione italiana” (Meda, 2019), ossia come uno di quei “luoghi della memoria” (Nora, 1984-1992) in grado di strutturare significati condivisi e di attrarre il pubblico.

Difatti, dopo l’uscita del *biopic*, si registrò un notevole incremento dei visitatori di Barbiana (Piace, 1997). Tra questi, c’erano, però, anche molti “curiosi” (Beretta, 1999), che ricercavano sul posto i luoghi dell’ambientazione cinematografica. Un inviato de *La Gazzetta del Mezzogiorno* arrivò a scrivere: “Se non avessi visto il film, non mi sarei accorto di essere a Barbiana” (Visitilli, 1999). La fiction, però, non era stata girata a Barbiana, ma a Cerreto Maggio. Il luogo simbolico creato

⁶ Testimonianze in tal senso si trovano, ad esempio, in: Santamaria (1999); Boni (2000).

⁷ Cfr., ad esempio, *Lorenzo Milani. Un ribelle obbediente (La Storia siamo noi*, Rai1, 2002) e *Don Lorenzo Milani: il peso della libertà* della trasmissione (*Italiani con Paolo Mieli*, Rai Storia, 2017).

dal biopic aveva trasfigurato il luogo fisico in cui aveva vissuto e operato don Milani.

Gli abitanti di Vicchio fecero notare che la località del set cinematografico non riproduceva in modo realistico l'ambiente di Barbiana, e criticarono Gesualdi perché non aveva permesso le riprese nei luoghi originali “ergendosi come unico paladino e difensore della memoria di don Lorenzo” (Piace, 1997). La polemica sulla gestione degli spazi di Barbiana continuò anche negli anni successivi (Mennini 2017, pp. 236-243). Nel 2000, a chi lo accusava di non renderli facilmente accessibili al pubblico Gesualdi rispose: “Barbiana non farà la fine di San Giovanni Rotondo” (Riconda, 2000). Tale paragone mirava a contrastare il processo di popolarizzazione alimentato dalla fiction e dai suoi effetti: in quello stesso anno, infatti, Castellitto aveva vestito i panni di Padre Pio per una miniserie di Canale 5. Ma, per una sorta di eterogenesi dei fini, la risonanza del monito di Gesualdi finì per dare più risalto all'accostamento tra don Milani e il frate cappuccino già innescato dal circuito mediatico (Nistri, 2000; *Un socio*, 2000). Nonostante l'ovvia distinzione tra le due figure che lo stesso Castellitto si premurò di rimarcare (Fumarola, 2000), si era ormai creato, “dal punto di vista televisivo”, “un filo conduttore” che legava i due personaggi (Fumarola, 1999). Ancora nel 2021, il parallelismo tra Barbiana e San Giovanni Rotondo sarebbe stato richiamato in una delle salite di gruppo ai luoghi mugellesi del priore (Bonciani, 2021).

In conclusione, agli educatori è chiesto, allora, di scendere da Barbiana, e specialmente da quella mediatica, passando anche da San Donato, per demistificare la ristrutturazione del passato prodotta dalla fiction e dai suoi effetti, pur senza rinunciare ad attingere al bacino di valori educativi che la stessa fiction trasmette e consente di condividere.

Riferimenti bibliografici

- Alfieri, P. (2022). Collective school memory, cinema and television: use of sources and interpretative perspectives. In Id., I. Garai (Eds), *Individual and collective school memories. Research perspectives and case studies in Italy and Hungary* (pp. 97-114). Roma: Armando.
- Alfieri, P. (2023). La fiction del 1997 su don Milani: spunti di riflessione critica intorno all'immagine mediatica della scuola di Barbiana. *Quaderni di pedagogia della scuola*, 4 (1), 72-80.
- Betti, C. (2009). Prefazione. In Ead. (Ed.), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo* (pp. 9-15). Milano: Carocci.
- Betti, C. (2018). La scuola di Barbiana. La felice esperienza scolastica di un prete, «obbedientissimo ribelle», per l'emancipazione degli ultimi. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 235-268.
- Cadei, L., Simeone, D., & Sità, C. (2022). Il mestiere d'educatore in Italia. In L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (Eds.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello* (pp. 23-42). Brescia: Scholé.
- Cohen, S. (1996). Postmodernism, The New Cultural History, Film: Resisting Images of Education, *Paedagogica Historica*. 32 (2), 395-420.

- De Giorgi, F. (2016). *La repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*. Brescia: La Scuola.
- De Giorgi, F. (2023). *Il Metodo Italiano. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani*. Brescia: Scholé.
- Fanchi, M. (1999). Identità nazionale, memoria e mass media. *Comunicazioni sociali*, 21 (3), 315-328.
- Fumagalli, A. (2019). Tra realtà e racconto: la messa in forma di una vita nel cinema hollywoodiano e nella fiction italiana. *Comunicazioni sociali*, 41 (2), 303-317.
- Halbwachs, M. (1975). *Le cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Mouton.
- Lancisi, M. (2002). *Il segreto di don Milani*. Casale Monferrato: Piemme.
- Malavasi, P. (2005). Interpretare il testo filmico tra fascinazione e riflessione pedagogica. In Id., S. Polenghi, P.C. Rivoltella (Eds.), *Cinema, pratiche formative, educazione* (pp. 53-65). Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2007²). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Meda, J. (2019). The “Sites of School Memory” in Italy between memory and oblivion: a first approach. *History of Education Children’s Literature*, 14 (1), 25-47.
- Mennini, M. (2017). Pellegrinaggi politici a Barbiana. In R. Michetti, R. Moro (Eds.), *Salire a Barbiana. Don Milani dal Sessantotto a oggi* (pp. 205-257). Roma: Viella.
- Mosconi, E. (2005). Il cinema nella prassi educativa: una prospettiva pragmatica. In P. Malavasi, S. Polenghi, P.C. Rivoltella (Eds.), *Cinema, pratiche formative, educazione* (pp. 109-121). Milano: Vita e Pensiero.
- Nora, P. (1984/1992). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.
- Pazzaglia, L. (1983). Don Milani uomo di scuola. In *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola* (pp. 169-191). Milano: Vita e Pensiero.
- Perugini, S. (2011). *Testimoni di fede, trionfatori di audience. La fiction religiosa italiana anni Novanta e Duemila: storie di santi, papi e preti esemplari*. Cantalupa (Torino): Efatà.
- Ruozzi, F. (2017). Riflettori su Barbiana: teatro, cinema e televisione. In R. Michetti, R. Moro (Eds.), *Salire a Barbiana. Don Milani dal Sessantotto a oggi* (pp. 153-203). Viella: Roma.
- Sani, R. (2011). Le *Esperienze pastorali* di don Lorenzo Milani nella Chiesa e nella società del suo tempo, in Id., D. Simeone (Eds.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche* (pp. 17-54). Macerata: EUM.
- Scaglia, E. (2023). La scuola di Barbiana come “sedimentazione pedagogica” di una scuola della persona. *Quaderni di pedagogia della scuola*, 4 (1), 24-31.
- Scurati, C. (1983). La “didattica” di Don Milani. In G. Gatto (Ed.), *Don Milani: scuola e società* (pp. 158-169). Bologna: Cappelli.
- Simeone, D. (1997²). *Verso la scuola di Barbiana. L’esperienza pastorale ed educativa di don Lorenzo Milani a S. Donato di Calenzano*. Verona: Il Segno dei Gabrielli.
- Simeone, D. (2011). Il segreto pedagogico di Barbiana. In R. Sani, D. Simeone (Eds.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche* (pp. 185-203). Macerata: EUM.
- Simonelli, G. (2009). La fiction religiosa tra ricerca d’autore e scrittura popolare. In D. Viganò (Ed.), *Dizionario della comunicazione* (pp. 926-930). Roma: Carocci.
- Sorlin, P. (1999). *L’immagine e l’evento. L’uso storico delle fonti audiovisive*. Torino: Paravia.
- Yanes-Cabrera, C., Meda, J., & Viñao, A. (Eds.) (2017). *School Memories. New Trends in the History of Education*. Cham: Springer.

Fonti a stampa e sitografiche

- Beretta, R. (1999, Sept. 26). *Niente museo per il priore*. Avvenire.
- Bernardini, M. (1997, Dec. 4). *Don Milani rivive sì, ma "corretto"*. Avvenire.
- Bertuccioli, B. (1997, Dec. 23). *Castellito: col cuore, con l'anima*. Il Giorno.
- Bonciani, M. (2021, Sept. 5). *Marcia di Barbiana, tanti su per la salita di Don Milani (oltre le polemiche)*. Corriere della Sera.
- Boni, A. (2000, Jan. 16). *Quaranta piedi sulle orme di don Milani*. La nostra domenica.
- Brancale, M. (1998, Feb. 8). *I bambini del film dall'erede di don Milani*. Avvenire.
- Celletti, V. (1997, Nov. 30). *Don Milani in prima serata*. Avvenire.
- Citterich, V. (1997, Dec. 12). *Ma a Barbiana soffiava un vento nuovo*. Avvenire.
- Comazzi, A. (1997, Dec. 4). *Grande successo di don Milani. Castellitto e gli ideali perduti*. La Stampa.
- Don Milani. Il priore di Barbiana (1999). *SegnoCinema*, 99, 71.
- Don Milani: Gesualdi, "Film avvicina i giovani al suo pensiero" (1997, Dec. 3). *Adnkronos*.
- Don Milani: preti e Tv, quando la tonaca fa ascolti (1997, Dec. 3). *Adnkronos*.
- Fumarola, S. (1999, June 25). *Il mio santo scomodo*. La Repubblica.
- Fumarola, S. (2000, Feb. 2). *Padre Pio, un vero mistero*. La Repubblica.
- Ghirlanda, E. (1998). Don Milani. Priore di Barbiana. *Proposta educativa*, 3, 40-41.
- Grasso, A. (1997, Dec. 5). *Don Milani vince anche la video-retorica*. Corriere della sera.
- Lattes, W. (1997, Dec. 4). *"Ma don Milani non era un sessantottino ribelle"*. Corriere della sera.
- Masoni, T. (1998). La scultura di Cristo. Don Milani, il film in tv e qualcos'altro. *Cineforum*, 38 (3), 68-73.
- Menniti, G. (1992, Mar. 26). *Mezzogiorno l'educatore*. Il Giornale di Napoli.
- Meucci, G. (2017). La lezione di don Lorenzo. *Note di pastorale giovanile*, 51 (1), 50-55.
- Mi è piaciuto lo sceneggiato su Don Milani (1997, Dec. 12). *Il Tirreno*.
- Nistri, E. (2000, Nov. 16). *Padre Pio e don Milani: un paragone improprio*. Il Giornale della Toscana.
- Pecorini, G. (1997, Dec. 5). *La scuola di un maestro*. Il Manifesto.
- Peirce, G. (1997, Dec. 4). *L'attimo fuggente di don Milani*. La Repubblica.
- Piace don Milani in Tv (1997, Dec.). *Il filo, idee e notizie dal Mugello*. Retrieved May 20, 2003, from <https://www.ilfilo.net/giudizifilmndonmilani.html>
- Riconda, C. (2000, Nov. 15). *Don Milani non è padre Pio*. La Repubblica (Ed. Firenze).
- Santamaria, G. (1999, Aug. 18). *Educatori a scuola da don Milani*. Avvenire.
- Torna don Milani (2001, Sept. 7). *Il Venerdì*.
- Un socio del Centro di Documentazione don Milani e Scuola Barbiana (2000, Dec. 14). *Perché Nistri e Gesualdi "uccidono" don Milani*. Il Giornale della Toscana.
- Vassalli, S. (1997, Dec. 4). *La scuola di Peppone*. Corriere della sera.
- Visitilli, G. (1999, Sept. 11). *Caro don Milani, mi scuso con te a nome dell'Italia*. La Gazzetta del Mezzogiorno.

La *parola* come strumento di alfabetizzazione e di emancipazione sociale. Il contributo di don Lorenzo Milani

Giuseppe Elia

Professore Ordinario

Università degli Studi di Bari Aldo Moro - giuseppe.elia@uniba.it

Introduzione

In un recente volume di Giorgio Moretti, scrittore, co-fondatore e autore principale del progetto “Una parola al giorno”, dal titolo *Il cuore delle parole*, edito dalla casa editrice Bur (Moretti, 2023), Stefano Massini, scrittore e drammaturgo, nella prefazione definisce le parole come l’esito di una scelta; la parola, scrive Massini, “è l’atto più politico e democratico che esista, a cui tutti contribuiamo” e ancora “la consapevolezza nell’uso delle parole è un punto più che nevralgico in quella quotidiana fitta rete di relazioni fra esseri umani che si chiama società. Le parole rappresentano il sangue di una comunità”.

Gianni Rodari rese omaggio a don Milani partendo dal volume *Lettera a una professoressa*, quando in *Grammatica della fantasia* del 1973 scrisse: “tutti gli usi della parola a tutti, mi sembra un bel motto dal bel suono democratico non perché tutti siano artisti ma nessuno sia schiavo”, riecheggiando, così, l’idea milaniana che l’istruzione non serva a far diventare tutti ‘dottori’ ma cittadini sovrani.

Riprendo alcuni passaggi dal volume di Valeria Milani Comparetti dal titolo don Milani e suo padre. *Carezzarsi con le parole*. Testimonianze inedite dagli archivi di famiglia, l’Autrice così scrive “Dare la parola significa infatti per questo sacerdote non solo ampliare il vocabolario dei suoi allievi ma fornirli di una capacità critica che permetta loro di usare il linguaggio per confrontarsi con il mondo e comprendere bene ciò che essi devono fare nella loro vita”. “La parola è il collante di un’esperienza, quella della conoscenza, che passa attraverso e intreccia molte materie diverse e gradualmente consente di arrivare ad articolare un pensiero critico e complesso del sapere” (Milani Comparetti, 2017, p. 23). Questa è del resto l’educazione... I piccoli imparano presto che la parola è anche veicolo di sentimenti e affetto... Egli considerava la parola lo strumento principe dell’emancipazione dei suoi allievi.

Si evince, da questi brevi richiami, l’importanza della parola e di quanto la stessa sia stata resa pregnante negli scritti e nelle diverse testimonianze di don Milani, naturalmente non di quella ridotta a chiacchiera e barattata come merce qualunque, ma quella gemellata con la *polis*. Abbiamo bisogno, scrive Ivano Dionigi, già rettore dell’università di Bologna, nell’ambito del Festivalfilosofia, recentemente svolto (settembre 2023), di parole abitate dal *cum* che producano pensieri

civili, etici, politici come: competere (*cum-petere*) incamminarci tutti insieme nella stessa direzione; comunicare (*cum munus*), condividere la nostra funzione, la nostra specificità, il nostro dono; contestare (*cum testis*) testimoniare collettivamente ciò che va difeso e ciò che va promosso e ciò che va rifiutato e osteggiato.

La parola è lo strumento di cui la memoria si serve per mostrarsi depositaria della storia di ognuno e testimone della nostra identità. Ripescare nella memoria gli avvenimenti fondamentali, i momenti critici, i fallimenti e i traguardi, per approfondire le reazioni emotive e le spiegazioni è il percorso che meglio contribuisce alla ricostruzione della nostra storia.

1. La denuncia pedagogica, sociale e politica di don Milani

Gli scritti di don Milani, dunque, non si limitano solo ad una denuncia pedagogica, ma hanno anche delle provocazioni che si connotano sul piano di un ampio respiro sociale e politico, soprattutto in considerazione di un contesto sociale per certi versi ancora incerto, instabile e discriminatorio: ci sono diritti e bisogni primari, che dalla fase dell'enunciazione richiedono di essere a tutti di avere accesso. L'attualità del pensiero di don Milani rinviene dall'aver inteso che senza una scuola, senza un'educazione¹, in assenza di una formazione in grado di alimentare il pensiero critico, la scelta, il rispetto per la diversità nonché una pacifica ribellione, si corre il rischio che vengano insidiati i sistemi democratici.

Possiamo così intendere la scuola come una comunità di apprendimento, dove si apprende, appunto, a vivere in una comunità, luogo privilegiato per la formazione del bambino e futuro cittadino, del rispetto reciproco, dell'attenzione al bene comune e dove la democrazia presuppone il rispetto delle regole. Se, in origine, il significato di democrazia è quello di governo del popolo, allora in una democrazia gli individui non sono considerati sudditi, ma cittadini, ovvero uomini e donne che hanno dei diritti e dei doveri. In tal senso, è utile richiamare J. Dewey, il quale guarda alla democrazia non solo come ad una forma di governo, bensì ad uno stile di vita che presuppone la crescita degli esseri umani, una crescita che si realizza come tale se e solo se essi partecipano attivamente alla vita della comunità

1 In questo quadro di riferimento ben si inseriscono le raccomandazioni poste in essere dal recente Rapporto della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione che "riconosce all'educazione il potere di produrre un cambiamento profondo. Ci troviamo di fronte alla duplice sfida di mantenere la promessa irrealizzata di garantire il diritto a un'educazione di qualità per ogni bambino, bambina, giovane e adulto e di attuare pienamente il potenziale di trasformazione dell'educazione, come via per futuri collettivi sostenibili. Per fare questo, abbiamo bisogno di un nuovo contratto sociale per l'educazione che possa riparare le ingiustizie, trasformando il futuro. Questo nuovo contratto sociale deve essere fondato sui diritti umani e basarsi sui principi di non discriminazione, giustizia sociale, rispetto della vita, dignità umana e diversità culturale. Deve comprendere un'etica della cura, della reciprocità e della solidarietà. Deve rafforzare l'educazione come impegno pubblico e bene comune". Rapporto UNESCO *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, La Scuola, Brescia 2023.

cui appartengono e nella quale si muovono e agiscono. Un ruolo di così primaria importanza viene affidato alla scuola, la quale deve mettere in atto processi educativi e formativi sempre più tesi alla promozione della democrazia.

È la scommessa pedagogica che si trova a vivere ogni giorno chi voglia operare nella scuola del Terzo Millennio: formare persone, uomini e donne, competenti nell'umano, significa educare alla responsabilità, alla partecipazione, alla solidarietà, alla tolleranza, così come al rispetto della tradizione, all'inclusione contro l'esclusione, al dialogo, alla prossimità, al realismo, alla comprensione del sé storico (Elia, 2014, p. 32).

Queste brevi riflessioni su don Milani prendono spunto da un elemento cardine che nei suoi scritti più volte ritorna in tutta la sua rilevanza: l'importanza dell'istruzione al fine di esercitare un'autentica cittadinanza e un'attività professionale.

L'attualità del suo messaggio risiede nel fatto di aver posto al centro della sua riflessione e della sua azione il valore e la dignità della persona umana da accogliere e valorizzare secondo le proprie capacità offrendo a tutti, senza discriminazioni e pregiudizi, la possibilità di sviluppare le qualità e di acquisire abilità e competenze utili per il bene personale e sociale. Lo stesso Presidente della Repubblica Sergio Mattarella in questi giorni ha affermato che “la scuola è di tutti, deve essere di tutti. Una scuola che seleziona distrugge la cultura. Il merito non è l'amplificazione del vantaggio di chi già parte favorito”.

Butturini, riprendendo alcuni passaggi dalla *Lettera ad una professoressa* scrive che

il tempo pieno integrato di don Milani era fatto di due dimensioni fondamentali: quella dell'attenzione effettiva ai bisogni dei bambini e dei ragazzi e quella di una sostanziale promozione, attraverso la proposta di valori per i quali valga la pena di vivere, come una politica considerata mezzo per uscire insieme dalle difficoltà e una scuola capace veramente di aiutare a intendere gli altri e a farsi intendere e di indicare ai giovani un fine nobile e giusto, quello di dedicarsi al prossimo (Butturini, 2011, p. 100).

La formazione del cittadino democratico è il risultato di una partecipazione consapevole alla vita sociale nel contesto scolastico ed extrascolastico, formale e non formale, sostenuta, sviluppata e ispirata ai principi della democrazia, quali l'orientamento al dialogo e l'apertura verso l'altro, la regolazione dei conflitti con il confronto diretto e l'assunzione di un atteggiamento inclusivo e cooperativo, principi che sono alla base di una buona convivenza civile e solidale.

Una cultura della cittadinanza implica, ancora, il dovere di esercitare i propri diritti individuali e sociali, il dovere di aprirsi all'intera comunità umana. [...] Il buon esercizio della cittadinanza si dispiega proprio attraverso l'agire bene che, insieme alla promozione del vivere bene, rappresentano le basi su cui costruire una valida comunità politica e un nuovo orizzonte per la realizzazione della cittadinanza democratica.

Segreto pedagogico di cui parla don Milani: dare ai poveri ‘l’arma della parola e del pensiero’, maestro di costume civile, così da far divenire i suoi allievi capaci di ‘fare strada ai poveri, senza farsi strada’ (Milani, 1958, p. 239).

Nella scuola popolare di S. Donato troviamo i prodomi della significativa esperienza maturata successivamente nella scuola di Barbiana, in cui si riconosceva l’importanza di dare la parola ai poveri perché potessero acquisire gli strumenti necessari per esprimere il proprio pensiero,

lasciando spazio a momenti di incontro improntati alla relazione, al rapporto personale. Attraverso il contatto assicurato da questo rapporto è più facile per don Lorenzo far arrivare il proprio messaggio, ogni ragazzo ha una sua storia, una sua peculiarità e solo attraverso la conoscenza e la relazione costante è possibile far breccia nel suo cuore (Simeone, 2011, p. 188).

L’acquisizione di competenze è però solo un aspetto della questione. Affinché si abbiano effettive capacità, e dunque una reale espansione delle libertà sostanziali, oltre alle competenze occorrono adeguate chances di vita, ossia la disponibilità di risorse ed effettivi diritti d’accesso. La qualità della democrazia si esprime anche nella capacità di assicurare a tutti eque opportunità di vita, dunque ricchezza sociale e diritti politici e sociali. La formazione del cittadino è necessaria al tenore della vita democratica, ma non è di per sé sufficiente ad assicurarla: l’azione politica rimane ineludibile.

2. La formazione del cittadino democratico

Premesso ciò, risulta evidente come la formazione del cittadino sia un processo permanente: il cittadino si forma attraverso la partecipazione alla vita democratica della comunità, e si forma veramente come tale soltanto nella misura in cui tale partecipazione si realizza in forme sufficientemente attive e critiche (anziché passive e dipendenti). Tuttavia, come si è già evidenziato, per trarre veramente profitto dalla partecipazione alla vita democratica, occorre possedere un certo livello d’istruzione, ossia conoscenze fondamentali, competenze basilari e determinati abiti mentali.

La scuola popolare come luogo di confronto, di ricerca della verità, di cui per altro nessuno ha il monopolio. Gli stimoli per questa ricerca non nascono dalle materie di studio e non vengono neppure stabiliti a priori, ma scaturiscono dal confronto con i fatti della vita quotidiana e con l’esperienza dei ragazzi (Simeone, 2011, p. 189).

Per don Milani far posto all’altro attraverso la parola, la comunicazione, l’insegnamento è un atto di giustizia e eticità finalizzato a formare persone libere e solidali. La scuola di Barbiana non è un modello da imitare, quanto, piuttosto,

uno stimolo per ricercare e ricreare qualcosa di nuovo, per dare futuro alla speranza, potremmo definirla una *potenzialità generativa*.

Una formazione da cittadino democratico, cioè, è l'esito complessivo e di lungo termine di un contesto democratico, ossia di una vita scolastica ispirata all'ethos della democrazia. La scuola può essere ancora un'idea di comunità? Sono tante le storie che narrano le esperienze di scuole intese come comunità, di scuole che resistono alle intemperie presenti nel contesto più macro. Luoghi di costruzione culturale capaci di dare vita a rari e preziosi presidi di democrazia. L'esperienza del maestro Franco Lorenzoni che in Umbria porta avanti il suo centro di formazione, punto di riferimento per docenti e bambini, riflette la sua convinzione che la scuola è il luogo dove fondare la società aperta di domani (Lorenzoni, 2018).

Le proposte di Lorenzo Milani sono tutte necessarie e allo stesso tempo tutte irrinunciabili. E su tutte bisogna continuare a puntare e a lavorare. Pur sapendo che forse non si attueranno mai. Anzi proprio per questo. [...] Esportare il segreto della Barbiana del Mugello, che sta tutto negli obiettivi, e ripeterne il metodo, che è tutto di impegno e di coerenza, nelle tante Barbiane del mondo, è l'unica possibilità/speranza che ci resta (Pecorini, 1996, p. 150).

La scuola, pertanto, dovrebbe svolgere un ruolo educativo di primaria importanza in quanto guida gli alunni alla consapevolezza delle loro potenzialità, all'acquisizione della conoscenza di sé e di quella sicurezza necessarie per fronteggiare vari contesti. Dovrebbe promuovere, inoltre, il senso di responsabilità che induce il discente e futuro cittadino a far bene il proprio lavoro e a portarlo a termine, ad aver cura degli oggetti e degli ambienti naturali e sociali e a rispettare la dignità della persona e le diversità per fare in modo che non si trasformino in disuguaglianze.

La scuola è un bene a servizio dell'umanizzazione delle persone. Essa non è semplicemente finalizzata ad un'attività, ma ha il compito di promuovere un bene particolare che è l'amore al sapere. In secondo luogo, la scuola ha il compito di far uscire i ragazzi dall'individualismo per educarli all'attenzione all'altro e alla responsabilità comune. Purtroppo, la scuola generalmente rafforza invece un semplice approccio strumentale al sapere e una visione arrivistica. In terzo luogo, la scuola è un bene per tutti che non può avere come misura i più bravi (Triani, 2011, p. 210).

E ancora

Nella *Lettera* si riconosce all'istruzione il valore di riscatto sociale, di emancipazione e di sviluppo. La scuola non è un di più, ma viene considerata un fattore formativo indispensabile per uscire dalla povertà e dall'ignoranza. L'importanza di organizzare l'istruzione per rendere i ragazzi veramente liberi è una costante dell'attività e del pensiero di don Milani (Triani, p. 220).

Il contesto odierno è certamente notevolmente modificato nel rapporto scuola-società-educazione e la stessa scuola sta perdendo il monopolio della trasmissione dei contenuti e dell'elaborazione del sapere.

La scuola si pone, quindi, come dimensione partecipativa e come bene comune. La lezione attuale di don Milani è l'invito a prendere a cuore la scuola non solo perché serve *ai miei interessi individuali*, ma perché possa essere una risorsa e un valore per tutti e ciò richiede una collaborazione ampia da parte dei diversi soggetti, istituzionali e non, presenti sul territorio.

La scuola risulta luogo privilegiato dei processi di insegnamento-apprendimento e della relazione educativa docente-allievo: "la scuola è pertanto il contesto formativo in cui la relazione educativa si presenta in tutta la sua complessità" (Elia, 2017, p. 138). In tale prospettiva, la scuola viene concepita come una fitta rete di relazioni interpersonali e interindividuali intessute entro un quadro di riferimento che ha, tra i suoi fondamenti, regole, credenze e valori finalizzati alla promozione dello sviluppo degli attori che ne fanno parte. In tale contesto, la relazione insegnante-alunno assume un ruolo significativo di primaria importanza.

Devo tutto quello che so ai giovani operai e contadini cui ho fatto scuola. Quello che loro credevano di stare imparando da me, sono io che l'ho imparato da loro. Io ho insegnato loro soltanto ad esprimersi, mentre loro mi hanno insegnato a vivere. Sono loro che mi hanno avviato a pensarle cose che sono scritte in questo libro. Sui libri della scuola io non le avevo trovate. Le ho imparate mentre le scrivevo e le ho scritte perché loro me le avevano messe nel cuore (Milani, 1996, p. 76).

La sfida è quella di coniugare educazione e prassi etiche, economiche del vivere sociale, delle relazioni, delle comunicazioni, delle visioni del mondo, perché la pedagogia torni a esercitare il suo ruolo progettuale riguardo alla formazione personale, alla formazione del cittadino, al confronto fra cultura e civiltà, fra modelli e paradigmi, fra finalità e valori da negoziare.

Possiamo riscontrare diverse assonanze tra Freire e Milani; scrive Catarci

entrambi sono accomunati, infatti, dalla durissima esperienza dell'esilio: Freire è un oppositore del regime militare brasiliano ed è costretto a fuggire prima in Cile e poi in diversi altri paesi, mentre don Milani entra in conflitto con la gerarchia ecclesiastica per le sue posizioni politiche aperte e viene "confinato" nello sperduto paesino di Barbiana, nel Mugello. Da una condizione di grande sofferenza, negli stessi anni, concepiscono due opere – *La pedagogia degli oppressi* (nel 1968) e la *Lettera a una professoressa* (nel 1967) – che rivoluzionano il modo di intendere l'educazione, connettendola indissolubilmente alla questione del riscatto sociale di coloro che sono stati oppressi (Catarci, 2022, p. 31).

3. La dimensione politica dell'educazione

La radice fortemente politica dell'educazione è, allora, una diretta conseguenza della natura storica e sociale dei processi educativi, che impone a chi si occupa di educazione di non tralasciare un'accurata analisi sia del contesto nel quale essa si svolge, sia dei suoi significati nella società.

Il suo impegno educativo vissuto nella storia esclude che si possano muovere accuse di idealismo. La sua denuncia di una situazione di oppressione scaturisce dalla riflessione su di una realtà che costituisce il suo impegno quotidiano, una riflessione che non avviene nel chiuso di circoli accademici in cui si fanno speculazioni filosofiche che rimangono semplici esercizi verbali.

Un riferimento specifico va al consapevole esercizio della cittadinanza, quale assunzione di responsabilità, nel quale prende forma l'esercizio del pensiero critico, la disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti, la sensibilità verso la difesa dei diritti umani. Esso appare particolarmente espresso nell'esperienza scolastica di piccoli e grandi, nel contemporaneo esercizio di relazioni fondate sui diritti e attente ai doveri. La vita scolastica coniugata come *cittadinanza attiva* è il primo livello di qualità della cultura democratica, attaccamento esplicito dei singoli e dei gruppi alla comunità di appartenenza, modalità di promozione della coesione sociale.

La lezione di Dewey trasferisce la dimensione educativa da contesti scolastici scollegati dalla società, esclusivamente riproduttivi, ad un nuovo contesto dove educazione si coniuga con impegno civile per la costruzione di una società più libera in cui tutti possano accedere al sapere, così come richiamato dallo stesso dettato costituzionale della nostra repubblica.

L'agire politico si configura come forma elevata di agire per la promozione dell'uomo, modalità di esercizio della responsabilità, entro il più ampio agire etico, volto a costruire, per questa via, il difficile rapporto tra valori morali e democrazia, tra rispetto della dignità dell'uomo e storicità esistenziale nel sociale, nella comunità, nelle istituzioni.

La scuola come comunità di relazione e di apprendimento ha infatti il compito istituzionale ed etico di predisporre spazi, tempi, strumenti e contesti, ma anche di cambiarli qualora non si dovessero rilevare efficaci e di modificare la propria offerta formativa sintonizzandosi su quanto può accadere e irrompere come novità. Il modello a cui deve ispirarsi l'organizzazione scolastica è quello della comunità educativa, spazio di convivialità delle differenze.

Ascoltare è qualcosa che va al di là della capacità uditiva di ciascuno. Ascoltare, nel senso in cui ne stiamo parlando, comporta la disponibilità permanente da parte del soggetto che ascolta, ad essere aperto nei confronti del discorso dell'altro, nei confronti del suo gesto e nei confronti delle sue differenze. Tutto questo, evidentemente, non vuol dire che ascoltare esiga da chi ascolta, di ridursi semplicemente all'altro che parla. Questo non sarebbe ascolto, ma autoannullamento (Freire, 2004, p. 95).

La disponibilità a riconoscere ed accettare il limite, ad incontrare la sofferenza mantenendo la speranza, a intrattenere solidaristiche relazioni di aiuto, a chiedere e offrire sostegni concreti a chi ci sta accanto, a concretizzare questi atteggiamenti in un realistico progetto esistenziale da condividere con gli altri è cosa che, in varia misura, riguarda la generalità delle persone. Lo scopo fondamentale del vivere sociale è quello di aiutare la vita, dovunque, in tutti, di più in coloro che trovano nel vivere la massima difficoltà.

La sfida è quella di coniugare educazione e prassi etiche, economiche del vivere sociale, delle relazioni, delle comunicazioni, delle visioni del mondo, perché la pedagogia torni a esercitare il suo ruolo progettuale riguardo alla formazione personale, alla formazione del cittadino, al confronto fra cultura e civiltà, fra modelli e paradigmi, fra finalità e valori da negoziare (Elia, 2015, p. 86).

4. Conclusione

Contro il mutismo elettivo che si fa progressivamente strada nella nostra società e depauperava le nostre narrazioni quotidiane nel falso convincimento che la parola non debba essere coltivata e promossa, la pedagogia ermeneutica, che trova nella storia della disciplina il suo primo banco di prova, ripropone la dimensione del consentire, del riconoscere l'interlocutore – presente o passato, orale o scritto – come elemento indispensabile della creazione di significato. È convinzione di chi scrive che solo questo tipo di interpretazione attenta alla pluralità degli interlocutori e al contempo ansiosa di confrontarsi sui dati che sorreggono ciascuna narrazione dell'esperienza umana possa avvedersi delle emergenze di formazione più urgenti nella società della complessità, delle interdipendenze economiche e della cultura mediatica: una società che corre vieppiù il rischio della stereotipizzazione dell'esistenza umana, della dissolvenza dei valori, a partire da quelli democratici rispetto ai quali fasce crescenti di popolazioni si sentono estranee.

Riferimenti bibliografici

- Butturini, E. (2011). Lorenzo e Adriano Milani: un'identica passione educativa. In R. Sani, D. Simeone (eds.), *don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola, Analisi storica e prospettive pedagogiche*. Macerata: Eum.
- Catarci M. (2022). Educazione, emancipazione e coscientizzazione nel pensiero pedagogico di Paulo Freire. In M. Fiorucci, A. Vaccarelli (eds.), *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Elia, G. (ed.) (2014). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Elia, G. (ed.) (2015). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.

- Elia, G. (ed.) (2014). *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*. Bari: Progedit.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Gesualdi, M. (ed.) (2005). *Don Lorenzo Milani. La parola fa eguali*. Firenze: Libreria Editrice.
- Guzzo, G. (1988). *Don Lorenzo Milani, un itinerario pedagogico*. Cosenza: Rubettino.
- Lancisi, M. (2023). *Don Milani. Vita di un profeta disobbediente*. Milano: TS Edizioni.
- Milani, L. (1958). *Esperienze pastorali*. Firenze: LEF.
- Milani, L. (1996). *La parola ai poveri. Rilettura di un'esperienza e di una testimonianza*. Fossano: Editrice Esperienze.
- Milani Comparetti, V. (2017). *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole. Testimonianze inedite dagli archivi di famiglia*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Moretti, G. (2023). *Il cuore delle parole*. Milano: Bur Rizzoli.
- Pecorini, G. (1996). *Don Milani! Chi era costui?* Milano: Baldini e Castoldi.
- Rapporto UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, tr. it. Brescia: La Scuola.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Simeone, D. (2011). Il segreto pedagogico di Barbiana. In R. Sani, D. Simeone (eds.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola, Analisi storica e prospettive pedagogiche*. Macerata: Eum..
- Triani, P. (2011). Lettera ad una professoressa: quarant'anni dopo. In R. Sani, D. Simeone (eds.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola, Analisi storica e prospettive pedagogiche*. Macerata: Eum.

“Svegliarsi la notte con il pensiero fisso”: professionalità educative tra orizzonti prassici e rischi tecnicistici

Moira Sannipoli

Professoressa Associata

Università degli Studi di Perugia - moira.sannipoli@unipg.it

1. Breve introduzione

Il momento che stiamo vivendo è particolarmente significativo per il mondo educativo. Nel gennaio 2018, dopo un lungo iter parlamentare, è entrata in vigore la «Legge Iori» che dà riconoscimento e tutela alle figure professionali di educatore socio-pedagogico e di pedagogista. Come cita il dispositivo legislativo, entrambe le figure, con formazione e funzioni distinte, operano nell'ambito educativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in ambito formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale. Il provvedimento adottato nasce dalla proposta di legge 2656 dell'on. prof.ssa Vanna Iori, approvata alla quasi unanimità alla Camera dei Deputati, ma poi arenata nella discussione al Senato della Repubblica. La norma approvata, art. 1, commi dal 594 al 601, della legge 205/2017 (normativa che poi è stata parzialmente modificata con la successiva legge 145/2018), pur essendo una versione abbreviata, rappresenta nel nostro Paese una svolta significativa nella valorizzazione di professionisti che, da anni, partecipano alle pratiche e alle culture educative dei nostri territori in differenti geografie fisiche e di servizi (Iori, 2018).

Parallelamente assistiamo però ad un vero e proprio esodo dalla professione educativa, mal retribuita e poco compresa e rispettata socialmente. A rendere il quadro complesso è sicuramente la fragilità contrattuale, una grande stanchezza emotiva che si accompagna spesso ad un logoramento motivazionale. Sembra essere presente un vero e proprio cortocircuito tra un numero crescente di compiti e di maggior complessità e allo stesso tempo una mancata evoluzione in termini di riconoscimento professionale.

Il documento di base prodotto dall' Agorà delle educatrici e degli educatori, che si è tenuto a Torino nel maggio 2023, fotografa una situazione di estrema precarietà e un timore profondo che venga meno la tenuta di un sistema di *welfare* e con esso il supporto indispensabile verso alcune umanità particolarmente da attenzionare per le loro condizioni e situazioni.

In questo documento i professionisti chiamati in causa non cadono nella lotta di categoria fine a se stessa, rilanciando la centralità dei propri compiti per il bene comune di tutte le comunità. Individuano alcune piste di uscita che possono essere sintetizzate nel desiderio di pensarsi insieme, non da soli, nella necessità di rendere

più visibile e comprensibile il lavoro educativo, nel costruire alleanze, non individualizzando la questione ma rendendola comunitaria, politica, civile.

Davanti alla complessità e alla precarietà di questo quadro, ritengo che rileggere il pensiero di don Milani come educatore possa essere capace di regalare tracce di sopravvivenza e di riconoscimento, nella speranza che rimettere al centro alcune posture e punteggiature possa essere un'opportunità per dare parola e per tracciare nuove ermeneutiche.

2. Professionalità o professionismo: sulle tracce di una formazione autentica

La necessità di una formazione universitaria per le figure educative è oggi un tema centrale. La presenza infatti di percorsi ad hoc che nel tempo le università stanno cercando di caratterizzare sempre più con maggiore forza non è assolutamente garanzia di professionalità. A volte, pur nelle buone intenzioni, si sollecitano posture di professionismo.

Scrivendo don Milani: "A Barbiana tutti erano impegnati a conoscere e a far conoscere. Ciascuno cresceva nel dovere di dare e di avere e si così imparava il vivere insieme". L'errore era un'occasione: "Se sbagliavo qualcosa poco male. Era un sollievo per i ragazzi. Si cercava insieme" (Scuola di Barbiana, 1967, p. 14).

Che significa formare professionisti che sappiano crescere congiuntamente e cercare insieme?

Abbiamo bisogno di educatori che sappiano tutto "abbastanza" per poter contemplare di imparare da ogni incontro e relazione? Abbiamo necessità di educatori che siano in grado di risolvere le situazioni o capaci di attraversare e anche sostare nelle situazioni di disagio? Educatori che, rispetto alle geografie emotive, abbiano definiti confini rigidi o sappiano muoversi, avvicinarsi, allontanarsi in base ai contesti e alle risonanze interne?

La complessità di queste domande interroga molto le modalità attraverso le quali educatori ed educatrici sono formati al momento.

Si potrebbe scegliere la via del professionismo che in una sorta di richiamo dittantistico non sposa dimensioni intenzionali e sistematici, privilegiando un modo di lavorare approssimativo e emergenziale. Questa postura può facilmente tradursi nell'assistenza o in forme di eccessivo tecnicismo che regalano, in maniera più o meno consapevole, delle arroganze conoscitive che favoriscono più il controllo e la previsione, piuttosto che la possibilità e l'imprevisto.

Decidere di percorrere la strada della professionalità implica invece mettere in contro quel giusto impegno e riflessività che alimenta sguardi e pratiche pensate, agite, ribaltate, cercate insieme

Dentro questa cornice essere professionisti significa mettere in conto un ascolto autentico di sé rispetto alle motivazioni, ai modi di vivere la formazione iniziale e alla possibilità di accogliere con cura le occasioni formative che accompagnano le pratiche nel durante (Perla, Agrati & Amati, 2020). Superata la parabola dell'essere

“portati per qualcosa” e del “mi piacciono i bambini o le relazioni di aiuto” va occasionata e vissuta un’attenzione seria sui percorsi di formazione iniziale.

All’interno di questo tempo universitario dovrebbe realizzarsi quel passaggio tra la dimensione del lavoro ideale a quella del lavoro reale (Nicoli, 2018). In fondo alla richiesta di capire chi sia davvero un educatore, c’è il desiderio di chiarire a sé stessi la propria scelta, consolidarla e maturare le motivazioni alla professione. L’esigenza di trovare certe risposte è legata al bisogno individuale di crescita. La professionalità per sviluppare le competenze personali e professionali deve arricchirsi costantemente di conoscenze ed esperienze all’interno di percorsi permanenti, che a loro volta incidono sulla qualità dei servizi offerti, garantendo una migliore articolazione del profilo professionale di fronte a bisogni emergenti e a nuove pratiche operative. Di fatto la società stessa richiede a questi professionisti una grande flessibilità operativa e una capacità di riorientarsi all’interno di richieste liquide e multiforme. L’operatività, con più o meno consapevolezza, attinge alle conoscenze disciplinari, le quali predispongono a una forma mentis riflessiva, capace di organizzare e valutare i processi educativi in atto, ma anche di retroagire su di essi in itinere, in modo da ri-orientarli e correggerli (Farahi, 2021).

Spesso accade che la preparazione universitaria, anche nelle migliori intenzioni, venga giudicata non sufficientemente professionalizzante e venga vissuta piuttosto come un “deposito culturale” da cui è difficile recuperare elementi che possano immediatamente essere utilizzati nella pratica professionale.

Le competenze oggi richieste ad educatori esigono una formazione di base ricca, articolata, capace cioè di mobilitare tutte le conoscenze, le risorse cognitive, affettive e relazionali, organizzate in reti concettuali, per affrontare la grande sfida dell’educazione tra vincoli e possibilità. La professionalità dovrebbe dunque nascere ed essere costantemente alimentata da percorsi iniziali che permettano di sviluppare flessibilità, consapevolezza dell’interdisciplinarietà, capacità di adattamento creativo alle nuove situazioni, disponibilità al lavoro in équipe, comunicazione efficace, senso di responsabilità, motivazione, spirito d’iniziativa, rigore, capacità di astrazione, disponibilità ad apprendere, capacità di resistere ed elaborare frustrazioni e conflitti. Tutto questo rappresenta l’esito inedito di un percorso personale di formazione, frutto di una sintesi creativa di saperi, esperienze e capacità, continuamente aperta a nuove sollecitazioni e realizzata lungo tutto l’arco della vita. Per questo deve essere pensata come un percorso capace di offrire più esperienze di apprendimento, favorire la costruzione di educatori aperti all’esplorazione e alla ricerca.

Uno dei nodi più complessi della formazione universitaria di educatori è sempre stata la necessità d’integrare il sapere teorico con l’esperienza pratica. La teoria serve per ridefinire le conoscenze possedute e soprattutto per riflettere sulla prassi, per rivedere criteri interpretativi, per acquisire la capacità d’individuare strategie di ricerca che consentano di assumere una nuova e più matura capacità di lettura dell’agire quotidiano. Occorre una modalità di pensiero critico-progettuale per elaborare le iniziative didattiche più efficaci. La teoria deve dunque diventare elaborazione riflessiva della prassi (Mignosi, 2017). È necessaria una metodologia

formativa e una strategia didattica che aiuti non solo a ricevere dei saperi chiusi, ma ad apprendere in modo attivo e a regalare posture di esplorazione. Nella professionalità assume notevole importanza quella che Polany chiama “conoscenza tacita e personale” (1979), cioè la rielaborazione personale delle esperienze precedentemente vissute, delle varie situazioni, problemi e strategie di soluzione, la loro concettualizzazione e categorizzazione, il significato che la persona ha loro attribuito o che hanno assunto per lei nella trama di relazioni in cui si sono realizzate (Falcinelli, 2021). Una formazione pluridisciplinare di base orienta verso una spiegazione e risoluzione sociale dei problemi in chiave intersoggettiva e sarà di aiuto contro i rischi di “potere sull’altro” o di un eccessivo coinvolgimento.

Ci si auspica per l’educatore abbiano appreso a lavorare in équipe, a comprendere il significato di un progetto educativo, a sentirsi parte di un processo senza avere presunzioni di controllo, a chieder e vivere al meglio spazi di confronto e supervisione come tempi delle negoziazioni e dell’intersoggettività. La centralità delle strategie collaborative, delle capacità cognitive e metacognitive, delle competenze assertive e prosociali, della conoscenza e gestione delle emozioni è trama implicita e come tale rischia di essere facilmente disattesa. Oltre alla dimensione informativa e strettamente contenutistica presente sicuramente nelle discipline psicopedagogiche e nei laboratori, andrebbe giocata una partita consistente sulla possibilità di imparare a frequentare il pensiero riflessivo e provare a costruire un lessico emotivo. Il tirocinio offre uno spazio di manovra più ampio per lavorare in termini di teoria e prassi insieme, contemplando un’attenzione al sentire (Tramma, 2014). Si tratta di mettere subito in conto che la vita emotiva sarà dimensione ineliminabile, contro alcuni pregiudizi professionali difficili ancora da essere superati.

“In realtà i sentimenti sono alla base della nostra relazione con il mondo (con le cose e con gli altri). Essi sono sempre ‘tra’ noi e gli altri e ci mettono in comunicazione. In un certo senso sono la nostra ‘finestra sul mondo’ che ci consente di accedere ad alcune dimensioni dell’esperienza che altrimenti perderemmo: noi spesso valutiamo prima sulla base del ‘sentire’ piuttosto che sulla base di un pensare astratto o di un procedimento logico, ma quel ‘sentire’ lo riteniamo fuorviante e inutile” (Iori, 2020, p. 13). Lo studente può sperimentare in questa esperienza le pratiche osservative, la scrittura, la collegialità e farne momento privilegiato per imparare a confrontarsi con la vita emotiva. In particolare modo l’esercizio di consapevolezza di sé, il dare espressione ai vissuti e alle emozioni, il nominare i sentimenti sono momenti indispensabili in una formazione iniziale che voglia accogliere la dimensione relazionale come orizzonte possibile e competenza realmente educabile. In questo modo l’esperienza di tirocinio è di per sé occasione feconda e allargata anche per il mondo accademico e per i servizi stessi. Se infatti l’università può farne un’opportunità privilegiata per stare in ascolto del reale per ricalibrare il suo intervento se necessario, diventando in un certo senso più servizievole, per le realtà educative è opportunità per riconoscersi ed esercitarsi come ricercatori riflessivi. I contesti educativi sono per natura delicati ed è molto facile che si ammalino, perdano la qualità della loro proposta: la possibilità di incontrare sguardi

“ingenui” rispetto alla professione può diventare preziosa possibilità di manutenzione vitale, di attenzione pensata sugli “incidenti critici” dell’esperienza e della professione (Pozzo & Uccellatore, 2016).

Le forme di tirocinio più o meno dirette, attivate dagli Enti e dalle scuole, in accordo e continuo confronto con il mondo universitario, possono diventare un autentico luogo di formazione sia per gli studenti che per i professionisti, contro gli innamoramenti dei percorsi di informazioni che promuovono una logica delle “ricette”, del “questo mestiere si fa solo così”, “lascia fuori i sentimenti”. In particolare il tutor di tirocinio che accoglie lo studente può essere egli stesso testimone privilegiato di relazioni di accompagnamento, individuando la “zona di sviluppo prossimale” in termini professionali di quello specifico tirocinante, dando vita ad un insieme di azioni di scaffolding, di mediazione tra il suo “da dove” e il suo “poter sentire, essere e fare”, sostenendo in maniera ermeneutica quanto osservato in termini educativi e sentito in termini emotivi. La supervisione universitaria da un lato e il tutorato attivato all’interno del servizio diventano momenti privilegiati per «indagare e riconoscere le influenze e le contraddizioni presenti nei punti d’innesto tra dimensioni personali e professionali, al fine di acquisire una profonda comprensione delle premesse sottese alla propria *agency* educativa. Parimenti, consente agli studenti di sviluppare la capacità di indagare aspetti sia espliciti che impliciti e latenti della professionalità e del lavoro educativo, rendendoli consapevoli delle implicazioni etiche, contestuali, culturali e sociali che gravano sul processo di costruzione dell’identità professionale e delle competenze socio-pedagogiche» (Oggionni, & Palmieri, 2019, p. 215).

L’esperienza di tirocinio diventa così spazio di sperimentazione non soltanto di pensieri e prassi educative, ma anche di atteggiamenti e posture cognitive ed emotive tra tutti gli attori coinvolti, che scoprono in questo momento il valore di esercitare cornici che accolgono l’urgenza professionale di un ascolto interno, di uno spazio di confronto, di un cuore e di una mente che sanno essere in relazione e farsi insieme sapienza pedagogica.

Scrivendo don Milani: “Spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola e come faccio a averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare per fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter far scuola” (Milani, 1957, p. 239).

Accogliere questo invito in questa prospettiva significa accompagnare posture che consentano di diventare e non invitino al possedere, offrire occasioni di edificazione personale e professionale pensate e pensanti, capaci di far vivere tempi e spazi immaginabili oltre che presenti. Significa resistere alla tentazione delle strade maestre per la possibilità di affidarsi a quelle traverse.

3. Sporcarsi o anestetizzarsi? Educatori tra storie e fioriture

Scriveva don Milani:

La pedagogia così com'è io la leverei. Ma non ne son sicuro. Forse se ne faceste di più si scoprirebbe che ha qualcosa da dirci. Poi forse si scoprirà che ha da dirci una cosa sola. Che i ragazzi son tutti diversi, son diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo, son diversi i paesi, gli ambienti, le famiglie. Allora di tutto il libro basterebbe una paginetta che dicesse questo e il resto si potrebbe buttar via (OO I.780-1).

La centralità di questa denuncia è oggi a mio avviso innegabile. La tentazione di individuare percorsi sempre più definiti e strutturati favorisce un modo di vivere questa professione che a volte sembra temere le storie e trovare riparo nell'aver o dare "numeri".

Il sapere pedagogico è invece un sapere narrativo che procede a partire dalla diversità e dalle differenze di ciascuno, le riconosce, le nomina, le racconta con desiderio di mostrarne l'unicità e la bellezza. La paginetta bianca che invita a leggere don Milani è allora metaforicamente la chiamata a raccogliere tutte le pagine fittamente narrate grazie al darsi dei progetti di vita, per poter continuare a contribuire alla scrittura della propria esistenza, tenendone con delicatezza memoria e indicandone alcuni domani possibili.

Accogliere un pensiero narrativo diventa centrale per offrire possibilità di vivere le storie come aggancio anche di coloro che spesso sembrano essere particolarmente resistenti ai percorsi educativi e quindi anche maggiormente bisognosi. Sempre don Milani riferisce: "Non ho retto i giovani con doni speciali di attrazione. Sono stato solo furbo. Ho saputo toccare il tasto che ha fatto scattare i loro più intimi doni" (Milani, 1957, p. 242).

Toccare il tasto che fa scattare i talenti significa accogliere una prospettiva che non ha tentazioni riparatorie perché è pienamente consapevole che compito di un educatore è quello di permettere di diventare competenti in ordine al possibile e fare in modo che non ci siano ostacoli al farsi e al dipanarsi di questi presenti e futuri "fattibili". Se la prospettiva è quindi promozionale e non risarcitoria, le relazioni di aiuto che nascono in questa cornice sono doni leggeri e non impegni ingombranti, sono occasioni che non fanno germogliare atteggiamenti vittimistici ma contrariamente favoriscono l'appropriazione legittima di sé.

In questo senso si accoglie l'invito di don Milani di aguzzare l'ingegno. Scrive:

Se ognuno di voi sapesse che ha da portare innanzi a ogni costo tutti i ragazzi e in tutte le materie, aguzzerebbe l'ingegno per farli funzionare. Io vi pagherei a cottimo. Un tanto per ragazzo che impara tutte le materie. O meglio multa per ogni ragazzo che non ne impara una. Allora l'occhio vi correrebbe sempre su Gianni. Cerchereste nel suo sguardo distratto l'intelligenza che Dio ci ha messa certo eguale agli altri. Lottereste per il bambino che ha più bisogno, trascurando il più fortunato, come si fa in tutte le fa-

miglie. Vi svegliereste la notte col pensiero fisso su lui a cercare un modo nuovo di fare scuola, tagliato su misura sua. Andreste a cercarlo a casa se non torna. Non vi dareste pace” (Scuola di Barbiana, 1967, p. 82).

La ricerca di una sorta di pertugio grazie al quale ciascuno possa fiorire nelle proprie possibilità non invita solo ad un’assunzione di responsabilità per la vita, ma al tempo stesso sollecita un pensiero che ricorda come la forza degli spazi educativi sia essenzialmente nella loro capacità di esserci e dipanarsi nell’ordinarietà e nell’apertura. Non darsi pace significa non costruire spazi chiusi, molto semplici e facili da progettare soprattutto in situazione di fragilità quando si ha la malsana idea che l’identità possa essere ceduta e svenduta a favore di un pensiero di categoria. Non darsi pace significa accompagnare i professionisti dell’educazione nella consapevolezza che l’approccio terapeutico non sia l’unico modo per far crescere qualcuno. Nevio Santini ricorda un episodio emblematico a riguardo: “Tra i ragazzi di San Donato dove lui era stato prima c’era un ragazzo ‘timidone’ che lui spedì a Calenzano dicendogli ‘vai a portarmi questa lettera al sacerdote di Calenzano e fai tutto quello che ti dirà!’. Allora si portavano le lettere a mano, ma a ripensarci mi viene da piangere... [...]. Sapete che cosa c’era scritto? Semplicemente questo: ‘Fallo parlare!’” (Bassani & Rossi, 2017, p. 329).

La straordinaria potenza dell’imparare a vivere l’ordinario e il quotidiano rappresenta la possibilità di riappropriarsi di spazi, mediazioni, linguaggi che se oggi non sono assunti da un professionista educativo, rischiano di non esistere più e di non essere offerti come occasione di vita.

4. Brevi conclusioni

Ripensare le professionalità educative a partire da don Milani rappresenta oggi un dovere: le prospettive che possono essere sollecitate dal suo pensiero sono di fatto un impegno etico affinché molte delle sapienze costruite sul campo e delle ricerche condotte non vadano a male con la paura di non essere adeguate o non rispondenti alla contemporaneità in termini di efficacia ed efficienza. La ricchezza della pedagogia di don Milani è quella di regalare posture che possano essere indossate con cura e attenzione dai professionisti in relazione ai contesti, alle storie, allo stare proprio e altrui. Mi piace chiudere questo breve contributo con alcuni rilanci regalati da Andrea Canevaro che tanto ha incarnato questo pensiero nella sua ricerca: questi posizionamenti rappresentano a mio avviso un modo per ricordarci che alcuni percorsi non sono oggi solitari ma sono attraversati da tanti e aspettano qualcuno che, come un sentiero appena avviato, continui a calpestare per spostare avanti l’orizzonte.

Impegnarsi a non pensare per linee rette.
Entrare in contatto con gli altri chiedendo permesso.
Creare connessioni.

Essere quello che si è.

Riconosciuti i propri limiti o quelli dettati dal contesto, cercare di organizzare le risorse a disposizione.

Non togliere la parola agli altri.

Porsi come mediatori. (...)

A volte serve trasgredire per andare avanti. Per trasgredire però servono delle coperture.

Il senso dell'ironia dispone a pensarsi parte e non tutto, non sono il centro del mondo, so prendere le distanze (Canevaro, 2021, p. 28).

Riferimenti bibliografici

- Animazione Sociale. *Documento base dell'Agorà delle educatrici e degli educatori (25-27 maggio 2023)* (https://www.animazione sociale.it/documenti/schede/documento_base_agora_delle_educatrici_e_degli_educatori.pdf).
- Bassani, E.P., & Rossi, A.L. (2017). *Don Lorenzo Milani: Le perle che ci ha lasciato. Lettera aperta ai nipoti*. Reggio Emilia: Imprimatur.
- Canevaro, A., Zoffoli, R., Callegari, L., & Gianni, M. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
- Falcinelli, F. (2021) (ed.). *L'educatore professionale oggi. Formazione, competenze, espressione*. Roma: Carocci.
- Farahi, F. (2021). Quale cultura dell'infanzia? Riflettere sulla cura educativa nei servizi 0-6 attraverso la clinica della formazione, *IUL Research*, 2 (4), 133-140.
- Iori, V. (2018) (ed.). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Mignosi, E. (2017). Intersoggettività e “prospettiva in seconda persona”: una nuova cornice sulle relazioni educative nei nidi d'infanzia. *Studi sulla Formazione*. 20(1), 201-214.
- Milani, L. (1957). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Nicoli, D. (2018). *Il lavoro buono: un manuale di educazione al lavoro per i giovani*. Rubbettino: Soveria Mannelli.
- Oggoni, F., & Palmieri, C. (2019). Il tirocinio universitario per la figura professionale dell'educatore socio-pedagogico. L'esperienza formativa del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11/18, 207-220.
- OO (2017). *Don Lorenzo Milani. Tutte le opere*. Milano: Mondadori.
- Perla, L., Agrati, L. S., & Amati, I. (2020). Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17 (2), 221-243.
- Polany, M. (1979). *La conoscenza inespresa*. Roma: Armando.
- Pozzo, M., & Uccellatore, C. (2016). L'attenzione critica ai contesti. il quotidiano lavoro riflessivo e politico dell'educatore adulto. *Animazione sociale*, 297 (1), 55-65.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria fiorentina editrice.
- Tramma, S. (2014). Tirocinio. In W. Brandani, S. Tramma (diretto da), *Dizionario del lavoro educativo* (pp. 387-389). Roma. Carocci.

La parola “mediata”.

Il Mediatore pedagogico-interculturale, un costruttore di dialogo tra i popoli

Adriana Schiedi

Professoressa Associata

Università degli Studi di Bari - adriana.schiedi@uniba.it

1. I limiti della parola nel rapporto Io-Altro: a lezione da don Milani a cent'anni dalla sua nascita

Nell'epoca della globalizzazione, del trionfo della tecnica e del metaverso i confini della comunicazione diventano sempre più labili, le migrazioni si intensificano e con esse anche gli scontri tra popoli appartenenti a culture diverse. In questo scenario di crescente complessità le differenze diventano sempre più normative, a un punto tale da stravolgere il modo di intendere l'identità in rapporto alla pluralità e all'appartenenza culturale¹. Ora, comunque la si identifichi, l'identità ha un carattere relazionale: dipende, infatti, dal contesto e dal ruolo che il soggetto occupa al suo interno, e dal modo in cui è capace di difendere i propri diritti e di affermare se stesso con il potere della parola. Il vero potere della parola si ha quando parole e azioni si sostengono a vicenda, e tra le une e le altre si evidenzia una continuità sul piano semantico. Don Milani afferma: “Chiamo uomo chi è padrone della sua lingua” ed è capace di usarla come “parola scuola” (Simeone & Sani, 2011), ossia con la volontà di sfuggire alle tentazioni dell'individualismo e di dedicarsi al prossimo, “all'insegnamento, alla politica, al sindacato, all'apostolato o simili”. Solo se usata con questa intenzionalità pedagogica la parola è capace di arricchire chi l'ascolta. Al contrario, lì dove le parole sono vuote, banali e i gesti brutali si ha la tirannia, che è simbolo della parola negata, del prevalere di stereotipi e pregiudizi e dell'impotenza. La parola, il discorso, il linguaggio sono usati da don Milani come sinonimi, per mettere in evidenza il carattere unico e irripetibile dell'uomo che può farsi autenticamente persona solo per il tramite delle proprie scelte, ovvero assumendosi la responsabilità dell'altro².

L'Altro, come ha osservato Ricoeur, nella sua singolare unicità, comprende sia aspetti positivi sia negativi da cui dipende la natura della relazione intersoggettiva,

- 1 Per un approfondimento del concetto di pluralità in rapporto e per effetto del nostro tempo si veda: Demetrio, 1997.
- 2 Da cui il monito di don Milani espresso da una frase divenuta ormai celebre *I care*, espressione di un modello di educazione che, come ha osservato Aldo Capitini, si contrappone a quello fascista e neo-fascista (Capitini, 2008, p. 125). Su questo punto si veda anche Pagano, Losappio, Perchinunno, Abene, 2022.

non scevra da una possibile conflittualità. Al riguardo egli afferma: “L’altro è il ciascuno, l’altro dell’amicizia, il ciascuno della giustizia” (Ricoeur, 1994) legato alla persona da una dimensione etica; è il “senza volto” con il quale l’Io può stabilire una relazione non già solo secondo il modello dell’amicizia, ma anche istituzionale, mediata dai diritti non sempre garantiti, ma talvolta, come nel caso dei migranti, anche negati³. Tuttavia, l’“irrompere dell’altro nell’orizzonte dell’io [...] è anche il presupposto fondamentale dell’appartenenza e della solidarietà, nonché la fonte da cui sgorga la vita morale: solo quando colgo l’altro come altro-me e come altro-da-me può nascere la responsabilità e la cura” (Bruzzone, 2012, p. 70), un atteggiamento di *hospitalité* che assume un significato etico profondo. Questo consiste nell’accogliere i segni dell’altro, il valore della sua storia, la presenza incancellabile delle sue esperienze, l’unicità della sua lingua, della sua cultura e della sua fede. Si tratta di sviluppare una pratica comunicativa e filosofica che si basa sulla solidarietà e sulla sapiente ricerca di una mediazione pedagogica tra l’Io e l’Altro, fondata sull’arte della ragione condivisa. Essa ha il suo radicamento nella formazione “non intesa come mezzo di trasmissione di conoscenze ma come mezzo per l’acquisizione di atteggiamenti e valori come il rispetto della diversità, la tolleranza, la solidarietà, che conducono nello spazio del pluralismo, della socializzazione integrata e dialettica di identità non dogmatica né autosufficiente” (Cambi, 2002, p. 11).

Accogliere e prendersi cura dell’altro da sé-immigrato, aiutarlo a far parte di un gruppo, di una comunità, ad acquisire un’identità stabile è una necessità pedagogica che lo difende dalla solitudine, dall’insicurezza, dall’anonimato e dall’esclusione sociale. Per essere riconosciuto, il soggetto deve poter acquisire piena consapevolezza del proprio posto e compito nel mondo. E può farlo soltanto uscendo dalle secche dell’ignoranza della lingua e della cultura ospitante. Infatti, è solo quando l’uomo avrà acquisito coscienza di sé, sostituendo alla rassicurante presenza delle cose la pienezza e l’autenticità della parola che connette al mondo, che la sua identità da “debole”, inflessibile e chiusa diverrà “forte”, aperta e desiderosa di confrontarsi con altre identità, senza per questo sentirsi minacciata.

Con questo mondo caratterizzato dalla diversità e da identità plurali, connesse a storie di vita, a già conosciuti e a nuovi ed emergenti bisogni l’Io deve confrontarsi, cercando di superare i limiti di un dialogo che, talvolta, non è immediato, proprio perché mancante del riconoscimento che può avvenire solo a partire dalla parola che media e che, in quanto tale, è capace di tessere le trame di nuove con-

3 La Convenzione internazionale sulla protezione dei diritti dei lavoratori migranti e dei membri delle loro famiglie che tutela i lavoratori e le lavoratrici migranti e i loro familiari è stata approvata dall’Assemblea generale dell’ONU il 18 dicembre 1990 ed è entrata in vigore il 1° luglio 2003. Tale Convenzione ribadisce i diritti fondamentali contemplati nella Dichiarazione universale dei diritti umani e nelle convenzioni internazionali sui diritti umani. Indipendentemente dallo statuto migratorio, essa mira a tutelare i lavoratori migranti e le loro famiglie dallo sfruttamento e dalle violazioni dei diritti umani. Inoltre, definisce i diritti civili e politici dei lavoratori e delle lavoratrici migranti, così come i diritti economici, sociali e culturali dei lavoratori – per esempio il diritto ai servizi medici minimi necessari o all’istruzione per i figli – tenendo conto della loro particolare situazione.

sapevolezze, di generare legami e di promuovere un incontro (Fiorucci, 2000) autentico tra le due alterità.

2. Il radicamento della parola nella diversità e l'identità negata ai migranti

In una lettera scritta – e mai di fatto pubblicata – al direttore del *Giornale del mattino* di Firenze, Ettore Bernabei, nel marzo del 1956, don Lorenzo Milani afferma: “La parola è la chiave fatata che apre ogni porta”. Il dominio della parola è il presupposto che consente di ristabilire i rapporti di potere al povero, a colui che è diverso, magari anche straniero, e di combattere “da pari a pari” la tirannia dell’Altro, il pregiudizio e l’esclusione sociale.

Spezzare quest’ordine e ribaltare lo sguardo, nella prospettiva delineata da don Milani che invita all’ascolto empatico, alla reciprocità e all’inclusione sociale, non è un’utopia (qui intesa nella radice *ou-topos*, non luogo) ma è un progetto che muove dalla parola che è capace di fare uguali i disuguali, anche per il tramite della mediazione educativa⁴. La parola è la radice del linguaggio e della stessa esistenza, capace di condizionare con il suo radicamento nell’esperienza umana e nella diversità la rappresentazione di sé nel mondo. Don Milani ci ha insegnato in maniera perspicua come il discorso, nella armonia delle parole che lo compongono, si nutra della radicale diversità che esiste, pur nella sostanziale uguaglianza fra gli uomini. È la diversità e l’interdipendenza nella quale siamo immersi, a causa della società plurale e globalizzata, a fare del linguaggio uno strumento imprescindibile per la comunicazione e la relazione tra gli uomini. Le parole racchiudono esistenze dolorose ma anche cariche di umanità e di speranza. Sono i segni per tradurre i percorsi formativi, sono strumenti per andare oltre i limiti imposti dall’ignoranza e per interagire con la realtà. La conoscenza/padronanza delle parole libera i migranti dai soprusi, dalla violenza, dalla assenza di diritti e dalla mancanza di dignità consentendo loro di sviluppare un rapporto immediato con la comunità di accoglienza e con la vita. Dominare le parole e disambiguare i significati che si celano nel linguaggio consente a ciascun immigrato di uscire dall’anonimato, da una esistenza in ombra e di conquistare la propria identità divenendo così cittadino

4 Come ha osservato Massimiliano Tarozzi, “‘mediazione’ è certamente una parola pedagogica. Sufficientemente complessa da rimandare a molteplici significati, esprime un contenuto che in molti modi risulta pertinente all’ambito educativo. La nozione di mediazione [...] è implicitamente presente all’interno dell’approccio fenomenologico così come è stato delineato da Piero Bertolini” ne *l’Esistere pedagogico* (1996). Se si pensa, infatti, la relazione educatore-educando come un rapporto Io-Altro, ove l’Io rappresenta l’educatore e l’Altro lo straniero, allora il primo termine di questo rapporto (l’educatore) svolge inequivocabilmente la funzione di mediatore. Egli è un mediatore di relazioni intersoggettive e di contenuti, nella misura in cui “si pone coscientemente il problema della traduzione di un contenuto culturale in modo tale da renderlo comprensibile, senza ridurlo, ai suoi allievi. È immediatamente chiara l’importanza che questa impostazione della relazione educativa [...] riveste nell’ambito dell’educazione delle minoranze etniche in contesti multiculturali” (Tarozzi, 1998, pp. 116-118).

attivo e non subalterno. Non a caso, nella scuola di Barbiana, don Milani punta a educare i giovani alla parola, ovvero su ciò che sta sulla soglia, che si pone come un limite tra un dentro e un fuori, tra l'esclusione e l'inclusione, tra i confini imposti dagli Stati, la frontiera e il luogo di accoglienza. Per educare l'uomo alla parola occorre innanzitutto che egli sviluppi la consapevolezza del suo essere storico. Infatti, come evidenziato da Riccardo Pagano: non è possibile “prendere coscienza di sé senza il riconoscimento della propria storicità” (Pagano, 2018, p. 68), qui intesa alla maniera gadameriana come “coscienza della determinazione storica”, ovvero come “consapevolezza [...] di appartenere alla storia, alla tradizione” (ivi, p. 73). Afferma Sayad:

Immigrare è immigrare con la propria storia (perché l'immigrazione è essa stessa parte integrante di quella storia), con le proprie tradizioni, i propri modi di vivere, di sentire, di agire e di pensare, con la propria lingua, la propria religione così come con tutte le altre strutture sociali, politiche, mentali della propria società, poiché le prime non sono che l'incorporazione delle seconde, in breve della propria cultura.

Tuttavia, questa memoria “non deve costituire un ostacolo per la convivenza, anzi deve favorire il confronto senza, tuttavia, annullare l'identità di ciascuno” (ivi, p. 74), che si forma sempre nella relazione con il diverso e nel riconoscimento della sua differenza (Sayad, 2002, p. 12).

È la modalità narrativa, attraverso la scrittura e il racconto di sé, a recuperare il “luogo d'origine” del soggetto, a rendere evidente quel “continente interiore” fatto di uno spazio identitario oscuro, complesso, carico di diversità.

Protagonisti dei “viaggi della speranza” sempre più spesso sono i minori non accompagnati e gli adolescenti che provengono da territori martoriati dalla guerra, da paesi molto poveri, con un alto tasso di degrado, di inciviltà, dove il diritto, i diritti e la democrazia vengono calpestati da forme di dittature fondate sulla violenza e sulla repressione. Le loro storie sono vissuti di erranza e di permanenza, di transizione e costruzione, di dispersione e aggregazione/socializzazione, un esercizio formativo lungo la dialettica non luoghi-luoghi e luoghi-non luoghi a cui si accompagna il passaggio da una fase all'altra della vita, sicché si parte bambini e ci si ritrova adolescenti, si parte adolescenti e ci si ritrova adulti (Leogrande, 2015, p. 17).

Analizzare i vissuti dei migranti, attraverso i racconti dei loro viaggi tormentati, sostare sulle parole, esplorare le loro etimologie, riflettere sulle loro ambiguità, viverle nelle loro trasformazioni e deformazioni, e nella loro dialogicità e formatività è il compito di un educatore/mediatore pedagogico-interculturale, sul cui ruolo e sulla cui formazione ci soffermeremo a breve. Questa figura, seguendo l'insegnamento di don Milani, deve dimostrare di possedere non solo una imprescindibile competenza linguistica, qui intesa come capacità di tradurre una lingua in un'altra mantenendo inalterato il significato delle parole che caratterizzano il discorso tra l'Io e l'Altro straniero, ma deve coltivare, a un tempo, la consapevolezza linguisti-

stico-culturale, attraverso la partecipazione alla vita dell'Altro e della comunità di pari a cui appartiene.

La parola ha un potere straordinario, ma soltanto se è mediata da una postura etica che spinge l'educatore/mediatore a prendersi cura dell'Altro e del suo linguaggio, per andare alla ricerca della verità, sforzandosi di scavare oltre la superficie dei pregiudizi e riappropriandosi del significato delle parole, dei suoi pensieri, della realtà.

3. Restituire la parola ai migranti: ruolo e funzioni del Me.P.I.

La presenza diffusa di immigrati nel nostro Paese e l'incremento del numero e della tipologia dei loro bisogni ha evidenziato negli ultimi anni una domanda di *welfare* che non accenna a diminuire. Da qui lo sviluppo di politiche intersettoriali promosse dal "Sistema integrato di interventi e servizi sociali" e finalizzate alla promozione delle politiche di inserimento sociale degli immigrati a livello locale, che sollecitano processi di *Networking* e il coinvolgimento del Terzo Settore in una sempre più fattiva collaborazione all'interno di reti *multistakeholder* (soggetti pubblici, privati e non-profit) e un maggior radicamento territoriale. Alla crescita della domanda di servizi e professioni deputate alla comunicazione con i migranti corrisponde una sua inevitabile insufficienza e inefficacia. Si moltiplicano gli attori che svolgono una funzione di filtro rispetto agli input ricevuti dallo Stato (Questura, Associazioni, Scuola, Agenzie per il lavoro, ASL), che, però, non sempre sono in grado di offrire risposte adeguate che tengano conto della maggiore consapevolezza da parte degli immigrati dei loro diritti, dei loro bisogni e della accresciuta richiesta di informazioni che ne discende.

Nella attuale società, la parola come mezzo di informazione, formazione e promozione degli immigrati appare, pertanto, frammentata. Il localismo dei diritti e i diversi livelli di integrazione regionali, i diversi modelli e le diverse strutture di accoglienza e forme di detenzione cui sono sottoposti i migranti rafforzano sul piano geopolitico e geopedagogico il ruolo della comunicazione sociale, specie per quelle professionalità educative che operano nei contesti scolastici, associativi, della pubblica giustizia e in ambito sanitario, con particolare riferimento alla figura del mediatore pedagogico interculturale (Me.P.I.).

Formare questa figura dotandola delle competenze necessarie per rispondere al bisogno di informazione e educazione interculturale è uno degli obiettivi più importanti del progetto M.ED.I.AT.I.O.N.: un Modello mEDiterraneo per la *governance* del fenomeno mIgratATorio e la sostenibilità multi e Interculturale nel territOrio joNico, presentato dal Dipartimento Jonico e ammesso a finanziamento per il bando *Horizon Europe Seeds 2021*. Riconoscendo l'importanza che la mediazione culturale gioca all'interno del processo di integrazione degli stranieri nelle società di accoglienza⁵, la complessità legata al ruolo del mediatore interculturale,

5 Sul significato di migrante e sul valore dell'accoglienza afferma D. Di Cesare: "Migrare è un atto politico", un diritto da tutelare e una delle sfide più importanti del XXI secolo per rispondere

come anche la difficoltà di declinare il suo lavoro in più ambiti, si è ritenuto opportuno proporre un percorso formativo interdisciplinare per questa figura professionale, prevedendo una ampia preparazione sul piano pedagogico. Nonostante il quadro normativo poco chiaro⁶, il mediatore interculturale è una figura che già dal 2011 compare nella classificazione delle professioni ISTAT e dal 2019 nell'Atlante del lavoro INAPP⁷, ove si caratterizza come professionista impegnato nei diversi contesti della assistenza giudiziaria, della sanità pubblica e in ambito educativo e scolastico (Jhonson & Nigris, 1996) e il cui compito principale consiste nel favorire processi di integrazione dei migranti. Con riguardo alle specifiche competenze richieste in ambito educativo, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, con la Circolare n. 24/2006, le individua nell'accoglienza degli alunni stranieri, nell'orientamento scolastico, nella facilitazione del rapporto scuola-famiglia, nella valorizzazione della cultura e della lingua di origine degli stranieri e nella promozione dell'educazione interculturale (Mantovani, 2008; Portera, Dusi & Giudetti, 2010). Negli stessi anni, con la L. n. 7/2006 e il Decreto del Ministero della Salute del 17 dicembre 2007 si avvia il riconoscimento della figura del mediatore interculturale anche nelle strutture ospedaliere e in ambito socio-sanitario per facilitare la rimozione delle barriere socio-culturali e l'accesso all'assistenza medica⁸. Inoltre, la mediazione interculturale assume un ruolo rilevante anche all'interno dei servizi rivolti ai richiedenti/titolari di protezione internazionale. Al ruolo dei mediatori come figure esperte nella integrazione dei

alla quale occorre andare oltre “la logica immunitaria dell'esclusione” e ripensare il concetto di comunità come spazio di condivisione (*communitas* come condivisione del *munus*, ovvero di un vuoto da colmare con un dono) che “si sottrae a ogni appropriazione [...]. In tal senso la comunità, considerata [...] in quell'etica che, mentre vincola lascia sempre uno spazio vuoto, non può essere intesa né come proprietà né come identità” (Di Cesare, 2017, p. 241). Per i migranti – ovvero per chiunque – si tratta, come ha osservato Di Cesare, non già di sperare di diventare “cittadini del mondo” ma di imparare a “coabitare con altri”, a diventare cosmopoliti, il che comporta credere in una forma di comunitarismo e nel primato della comunità umana su tutte le altre istituzioni. L'ambizioso progetto dell'UE consiste proprio in questo: immaginare uno spazio europeo come una sorta di laboratorio in cui sia possibile sperimentare forme di cittadinanza sganciate dalla filiazione, dalla nascita e dal “mito tossico della nazione”.

6 A livello nazionale, non c'è una legislazione organica che definisca la professione di mediatore interculturale. Ciò risulta alquanto incomprensibile dal momento che esistono numerosi riferimenti alle attività di mediazione nella normativa in materia di immigrazione e integrazione dei cittadini stranieri. Infatti, sia nel D.lgs. n. 286/1998 (Testo unico in materia di immigrazione), sia nell'articolo 38 in materia di istruzione degli stranieri ed educazione interculturale, compare un esplicito richiamo al mediatore culturale, come figura di supporto nella comunicazione con le famiglie degli alunni stranieri. Successivamente, il regolamento di attuazione del Testo unico (art. 45 D.P.R. n. 394/1999) affida al collegio dei docenti la scelta di avvalersi o meno di un mediatore culturale per fare da ponte tra la scuola e la famiglia degli alunni stranieri. Le Regioni italiane hanno adottato una serie di provvedimenti normativi per il riconoscimento di questa figura, per l'individuazione dei suoi ambiti di intervento e del percorso formativo che consente di accedere alla qualifica di mediatore interculturale.

7 Per un approfondimento si veda: <https://www.integrazionemigranti.gov.it/it-it/Dettaglio-approfondimento/id/41/Mediazione-interculturale>

8 Per un approfondimento degli aspetti inerenti il ruolo della mediazione culturale per favorire l'accesso dei migranti alla salute, si veda: AA.VV., 2008).

migranti è fatto esplicito riferimento nell’ambito della strategia nazionale di integrazione del 2017 (Piano Nazionale di Integrazione per le persone Titolari di Protezione Internazionale). Alla luce di questo ampliamento del quadro normativo, al mediatore interculturale è richiesta una formazione non più esclusivamente linguistica ma multisettoriale e specializzata, capace di ricomprendere funzioni e ambiti di intervento differenti.

Proprio per questo, sul piano didattico, il percorso formativo del Me.P.I.⁹, da individuarsi all’interno di un eventuale curriculum di un Corso di Laurea L-19, o di un Master di I o di II livello, prevede accanto a una solida formazione pedagogica, una preparazione interdisciplinare e, in particolare, di tipo storico, letterario, filosofico, sociologico, giuridico ed economico¹⁰, oltre all’apprendimento di conoscenze linguistiche, indispensabili per facilitare la conoscenza presso i migranti della cultura ospitante. Lo scambio fecondo con gli altri saperi consentirà al Me.P.I. di confrontarsi con le problematiche da gestire con uno sguardo multidimensionale, utile per comprendere i diversi fattori che incidono sulla capacità dei soggetti migranti di integrarsi in una cultura diversa dalla propria, per interpretare e risolvere le problematiche giuridiche connesse alle diverse fenomenologie delle migrazioni, ma anche per individuare possibili soluzioni istituzionali volte a favorire processi di integrazione da un punto di vista lavorativo e socio-culturale.

Pertanto, se fino ad oggi la mediazione culturale è stata pensata e agita in un’ottica unidimensionale, il percorso di formazione individuato parte dal presupposto che occorre rimodulare questa figura educativa, alla luce delle competenze che la società e il mercato del lavoro richiedono. Tra queste, un’attenzione particolare meritano le competenze di *advocacy* e di *empowerment*. La prima riguarda la presa in carico del migrante, la sua difesa, tutela e il suo supporto. La seconda concerne, invece, tutte quelle azioni di natura pedagogica, ma anche giuridica ed economica, che il Me.P.I. dovrà promuovere sul piano educativo e sociale per potenziare l’autonomia del migrante, la capacità di esercitare i propri diritti e di emanciparsi. Centrale in queste azioni è l’orientamento pedagogico che deve favorire un incontro tra sistema d’istruzione e mondo del lavoro per i migranti ai fini della costruzione di un progetto esistenziale. Strutturandosi su un fondamentale equilibrio tra queste tre azioni, *advocacy*, orientamento ed *empowerment*, il percorso per la formazione del Me.P.I. è sostanzialmente interdisciplinare e co-partecipato nel suo

9 Attualmente, presso il Corso di Laurea Triennale di “Scienze giuridiche per l’immigrazione, i diritti umani e l’interculturalità”, presente nell’offerta formativa del Dipartimento Jonico dell’Università degli studi di Bari Aldo Moro, è prevista la formazione dell’operatore giuridico-interculturale. L’idea, però, sulla quale si è già discusso, è quella o di modificare la classe di laurea e la natura specifica di questo corso, prevedendo una più diffusa e solida cultura di base nelle scienze dell’educazione e della formazione, attraverso l’acquisizione di conoscenze e competenze metodologiche inerenti i saperi pedagogici e metodologico-didattici, oppure, completare la formazione di questa figura con un Corso di laurea magistrale di Scienze pedagogiche (LM-85) o con una interclasse.

10 Sulla competenza pedagogico-interculturale richiesta all’educatore e all’insegnante in contesti multiculturali si veda: Portera, 2022.

statuto e finalizzato alla adozione di una postura dinamica, flessibile e di grande competenza per una gestione olistica, allargata e *multistakeholder* dei processi migratori.

Dalla necessità di individuare in maniera univoca le competenze necessarie per svolgere il ruolo di mediatore interculturale, di definire i percorsi per l'acquisizione di tali competenze e di riconoscere una qualifica spendibile nel mercato del lavoro dipende, di fatto, non solo lo svolgimento della professione medesima, ma anche la possibilità di affrontare la questione dei migranti con un approccio geopedagogico (Schiedi, 2021, pp. 205-211) e con una postura etica che, nel segno del messaggio educativo di don Milani, si nutre di virtù professionali come l'intelligenza interpretativa, l'ascolto, la prossimità, la parola autentica, la cura e l'accompagnamento. Queste virtù, oltre ad esprimere le sorgenti dell'umanità, sono disvelative di un "lavoro educativo" (Rossi, 2014) come gesto impegnato, politico (Bertolini, 2003), perché teso a liberare l'Altro-migrante dall'invisibilità e dalla opacità del presente e a coltivare in lui un desiderio di trascendenza e lo sviluppo di una nuova forma di cittadinanza, grata e cosmopolita, impegnata in missioni di dialogo e di pace tra i popoli.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2008). *Immigrazione, mediazione culturale e salute*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bruzzone, D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2002). *Incontro e dialogo, prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Capitini, A. (2008). La scuola di Barbiana. Azione nonviolenta, giugno-luglio 1967. In M. Baldacci (ed.), *L'apocalisse di Don Milani*. Milano: Libri Scheiwiller.
- Demetrio, D. (1997). *Nel tempo della pluralità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Cesare, D. (2017). *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Fiorucci, M. (2000). *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*. Roma: Anicia.
- Laneve, C. (2018). *La scrittura come gesto politico*. Barletta: Cafagna.
- Leogrande, A. (2015). *La frontiera*. Milano: Feltrinelli.
- Johnson, P., & Nigris, E. (1996). Le figure della mediazione culturale in contesti educativi. In E. Nigris (ed.), *Educazione interculturale*, Milano: Mondadori.
- Mantovani, G. (ed.) (2008). *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Roma: Carocci.
- Pagano, R. (2018). *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica*. Brescia: La Scuola.
- Pagano, R., Losappio, G., Perchinunno, F., & Abene, N. (2022). *Fascismo storico fascismo perenne. Dall'antifascismo all'educazione antifascista*. Bari: Radici future.
- Portera, A., Dusi, P., & Guidetti, B. (eds.) (2010). *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*. Roma: Carocci.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: il Mulino.

- Ricoeur, P. (1994). *Persona, comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore*, a cura di A. Danese. Fiesole (FI): Ed. Cultura della Pace, San Domenico.
- Rossi, B. (2014). Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali. In *Vita e Pensiero*, Milano.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Simeone, D., & Sani R. (2011). *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*. Macerata: EUM.
- Schiedi, A. (2021). La mediterraneità come categoria per una *geopedagogia* del XXI secolo. In *Mizar*, 15, pp. 205-211.
- Tarozzi, M. (1998). *La mediazione educativa. "Mediatori culturali" tra uguaglianza e differenza*. Bologna: Clueb.

Sessione Plenaria 4
Dare la parola... Professionalità formative

Interventi
Stefano Oliviero
Luigi Traetta
Elena Zizioli

Dare la parola?

Stefano Oliviero

Professore Associato

Università degli Studi di Firenze - stefano.oliviero@unifi.it

1. La rovina dei nostri ragazzi

Nelle pagine che seguono proverò ad offrire qualche spunto e magari, in linea proprio con lo spirito donmilaniano, ad avanzare qualche provocazione al fine di promuovere ulteriori riflessioni da accompagnare a quelle emerse dagli eccellenti interventi delle colleghe e dei colleghi che hanno animato le giornate fiorentine dedicate al priore di Barbiana. Le considerazioni che intendo proporre ruotano sostanzialmente attorno al rapporto tra la scuola e la democrazia, ovvero un fondamentale del pensiero e dell'opera di don Milani, nonché fulcro del dibattito che egli ha innescato in vita e nel corso dei decenni successivi alla sua scomparsa. Il punto interrogativo che ho inserito nel titolo, titolo che condivido invece nella sua versione neutra con gli altri interventi compresi nei lavori del convegno, pone appunto come quesito l'opportunità di riformare la scuola per renderla democratica, o meglio se le riforme della scuola sono necessarie per renderla democratica e se sono sufficienti a raggiungere questo scopo. Procederò perciò per punti.

Prima di cominciare ad avventurarci in questi pochi passaggi è indispensabile però non dimenticare mai, sebbene sia scontato, che don Milani, come sottolineò fra gli altri Pietro Scoppola ormai quarant'anni fa (e lo ricorda Luigi Aurelio Pomante in questo stesso libro), va storicizzato. Storicizzare per evitare che una figura così complessa subisca l'effetto banalizzante derivato dalle etichettature. Una figura talvolta ridotta a definizioni perentorie come quella di "profeta" (Scoppola, 1983, pp. 3-4). Santoni Rugiu, molti anni dopo, in modo analogo insistette invece sulla necessità di demitizzare don Milani per liberarlo dalle rappresentazioni "ad una dimensione" e poterlo poi calare nella storia e interpretarlo nella sua complessità come figlio del suo tempo (Santoni Rugiu, 2007, p. 11).

Insomma se storicizzare è sempre una buona raccomandazione per coloro che ricostruiscono il passato, quando l'oggetto di studio è don Milani questo monito assume un peso specifico maggiore considerate le forti e note contraddizioni che hanno contraddistinto la sua vita e l'iperbole del personaggio pubblico soprattutto dopo la sua morte. Una raccomandazione dunque assai utile per evitare interpretazioni non corrette o persino bizzarre, come quelle che finiscono per attribuire a don Milani frasi da lui mai pronunciate (Ruozzi, 2023).

A questo proposito, ma pure per entrare allo stesso tempo nel vivo dell'oggetto

del nostro discorso, potremmo prendere alcune battute sui difetti della scuola comparse su *Esperienze pastorali*, il capolavoro del Priore. “Abbiamo visto”, scrive don Lorenzo, “che la rovina dei nostri ragazzi non è nei difetti della scuola ma a casa. Inutile dunque cercare soluzioni legislative. Ogni miglioramento della scuola non farebbe che favorire chi anche attualmente riesce a seguire la scuola. Accentruerebbe dunque ancora di più il dislivello” (Milani, 1958, p. 219). Questo passaggio, appunto, estrapolato dal contesto porterebbe a valutazioni fantasiose e fuorvianti. Il libro anzitutto fu pubblicato nel 1958 dunque assai prima dell’onda su cui veleggiò più tardi *Lettera ad una professoressa* e per di più, a causa delle note vicende che bloccarono e contennero la stampa e la circolazione del testo (sulle quali qui è impossibile soffermarsi), *Esperienze pastorali* in realtà fu scritto diversi anni prima. Un’epoca dunque piuttosto lontana anche dalla ripresa del dibattito sulla scuola media unica e sulla democratizzazione dell’istruzione avviato nel Paese verso la metà degli anni Cinquanta e decollato a fine decennio. Bisogna dire poi che don Lorenzo in quelle pagine propose un ragionamento su ciò che avrebbe dovuto e potuto fare la Chiesa e non su come sarebbe dovuta cambiare la scuola... Decontestualizzare don Milani significa perciò rischiare di accostarlo a processi storici adiacenti ma non necessariamente coevi tradendone il significato, e talvolta ridurlo addirittura a qualche slogan forzato, utile solo ad una comunicazione superficiale e agiografica poco coerente con un approccio scientifico proprio degli studi storico-educativi.

Tuttavia, al di là delle strumentalizzazioni e delle letture scomposte, seppur con lo sguardo rivolto verso l’interno, quindi alla Chiesa, il priore su *Esperienze pastorali* escluse “soluzioni legislative” perché migliorare la scuola pubblica avrebbe favorito solo i privilegiati e danneggiato ulteriormente gli svantaggiati.

Sulla scorta di questo esempio tratto da *Esperienze pastorali*, fra le discussioni che hanno animato il dibattito nel nostro Paese intorno all’opportunità di riformare o meno la scuola per renderla democratica, mi pare allora appropriato ricordare la posizione assunta a più riprese da un celebre intellettuale e uomo di scuola italiano: Gaetano Salvemini. Salvemini nei primissimi anni del Novecento fu infatti protagonista di una accorata battaglia per mantenere i canali multipli e differenziati nella scuola secondaria inferiore, rifiutando le soluzioni unitarie che ormai da decenni circolavano nelle proposte ministeriali e negli ambienti pedagogici, soluzione, come è noto, raggiunta solo nel 1962.

In breve, lo storico pugliese era convinto che aprire la scuola secondaria inferiore a tutti unificando i percorsi tecnici e ginnasiali non avrebbe affatto favorito il processo di democratizzazione, ma al contrario avrebbe svantaggiato le classi sociali più deboli, privandole di una eventuale solida scuola tecnica dedicata espressamente alle loro esigenze, e pure la classe dirigente, alla quale sarebbe mancata una adeguata preparazione di base.

Per esprimere questa sua posizione, articolata diffusamente e con precisione ne *La riforma della scuola media*, testo scritto a quattro mani con Alfredo Galletti nel 1908, in occasione del VII congresso della FNISM tenuto a Firenze nel 1909, Salvemini peraltro disse: “non v’ha ineguaglianza peggiore che quella di volere

trattare allo stesso modo individui che han bisogno di trattamento diverso”. Egli usò così un’espressione simile ad una di quelle ideate molto tempo dopo dai ragazzi della Scuola di Barbiana nella *Lettera ad una professoressa* destinata subito, come effettivamente è poi avvenuto, a diventare un vero e proprio slogan: “non c’è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra disuguali” (Scuola di Barbiana, 1967, p. 55).

Salvemini però intendeva esprimere esattamente il contrario rispetto a quanto poi sosterrà la famosa *Lettera*, tanto che le sue proposte ad inizio Novecento conversero con quelle dei gentiliani, impegnati però anzitutto a garantire la formazione della classe dirigente, ma di certo poco attenti all’istruzione tecnica e popolare.

Questa scuola unica [dichiarò appunto Salvemini nel 1909] – si dice – è la scuola democratica per eccellenza: essa tratta allo stesso modo il ricco e il povero, il giovinetto destinato agli studi universitari e il prossimo futuro commesso di negozio, i quali stando insieme a scuola per alcuni anni diventeranno buoni amici e magari fratelli. Tutto sta a vedere se sia migliore democrazia quella che dà a tutti i piedi la stessa scarpa, o quella che dà ad ogni piede la scarpa che gli abbisogna, e magari una scarpa di ricambio. Non v’ha ineguaglianza peggiore che quella di volere trattare allo stesso modo individui che han bisogno di trattamento diverso. Facilissimo è mettere in uno stesso sacco i topi e i gatti, e tenerveli un poco insieme, per farli diventare buoni amici e magari fratelli: difficile è assicurare che la prova darà buon risultato. In mezzo secolo noi non abbiamo fatto in Italia che questa pseudo-democrazia scolastica, mandando i commessi di negozio al ginnasio insieme agl’ingegneri e gl’ingegneri alla scuola tecnica insieme ai commessi di negozio (Salvemini, 1966, p. 659).

Salvemini mantenne poi ben saldo il suo scetticismo per le soluzioni a suo giudizio pseudo-democratiche, tanto che diverse decadi dopo, nel 1952, dialogando a distanza con Lamberto Borghi in occasione della pubblicazione di *Educazione a autorità nell’Italia moderna*, ribadì con forza le idee avanzate ad inizio secolo, rimproverando all’amico pedagogista uno scarso senso pratico.

Borghi condanna quella scuola, prodotto di quella società, perché la confronta con una scuola ideale, invece di confrontarla con la società e con la scuola che l’avevano preceduta. Io non posso togliermi dalla testa l’idea che nella società e nella scuola anteriore al Risorgimento, io sarei finito prete scagnozzo, o «pennarulo» di notaio; invece nella scuola sorta dal Risorgimento, e grazie a quella scuola, io potei entrare nella classe – ahimè! – dirigente. Borghi non sente quel che uomini come me sentono, quando ritornano al loro passato. Di me posso dire che non mi sento di condannare quella scuola «autoritaria» alla quale debbo tutto quanto ho potuto fare nella vita, con la stessa risolutezza che trovo in Borghi (Oliviero, 2023, p. 172).

E a nulla era valsa dunque la lezione gramsciana dei *Quaderni del carcere* ormai noti nei primi anni cinquanta, la quale invece aprì la strada verso la lettura della scuola unica e per tutti come volano di emancipazione sociale e di democrazia.

“L’accesso alla cultura e perciò alla pienezza umana”, secondo Borghi, “dovrebbe essere assicurato a tutto il popolo”. Sia. Ma quali istituzioni scolastiche propone egli in concreto per “garantire” quell’accesso permanente? Io non trovo in nessun luogo del suo libro una risposta a questa domanda. La stessa domanda io rivolgerei a Gramsci, se potessi richiamarlo in vita, quando leggo nei suoi *Intellettuali e l’organizzazione della cultura* (Torino, Einaudi, 1949, pp. 99-114) che una soluzione razionale del problema scolastico consisterebbe nel creare

una scuola unica iniziale di cultura generale umanistica e formatrice, che contemperasse giustamente lo sviluppo alle capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo della capacità del lavoro intellettuale. Da questo tipo di scuola unica, attraverso esperienze ripetute di orientamento professionale, si passerà a una delle scuole specializzate o al lavoro produttivo. (Oliviero 2023, pp. 177-178).

2. Una scuola per tutti

La scuola media unica per tutti in ogni caso nacque nel 1962 e nonostante i numerosi difetti contribuì senza dubbio all’avanzata del processo di democratizzazione del sistema scolastico italiano. A fare da contraltare all’entusiasmo dei sostenitori della nuova media per il risultato raggiunto, non mancarono però le critiche, e le autocritiche, a un sistema che ancora discriminava i più deboli (Oliviero, 2023); e il priore e i suoi allievi, con la *Lettera*, furono in prima linea. Gli imputati principali sembravano esser gli insegnanti, ma come rilevò Santoni Rugiu (1967, p. 367) a margine della pubblicazione del libro, loro stessi erano vittime del sistema classista e non i carnefici. A dire il vero però fra le accuse sprezzanti riservate agli insegnanti, dalle pagine *Lettera* emergono anche osservazioni assai più indulgenti definendo l’atteggiamento degli insegnanti una “deformazione professionale”.

Forse vi siete deformati proprio facendo scuola in una scuola così. Non avete preferito i signorini per malizia, è solo che li avete avuti troppo sotto gli occhi. Troppi di numero e troppo tempo. Alla fine vi siete affezionato a loro, alle loro famiglie, al loro mondo, al giornale che si legge in casa loro (Scuola di Barbiana, 1967, p. 92).

Insomma il problema andava cercato nell’intero sistema educativo.

La denuncia donmilaniana fu così un modo per mettere a nudo i meccanismi selettivi dell’istruzione pubblica e allo stesso tempo fu motivo per ripensare più in generale alla scuola come un organismo capace di costruire una società democratica. Fra le reazioni immediate alle accuse della *Lettera* non mancarono infatti giudizi netti come quello di Giorgio Bini che pur sottolineando la convergenza di vedute sul classismo dell’istruzione fra i ragazzi di Barbiana e il movimento democratico, intravedeva nella *Lettera* il rischio di eccedere in valutazioni estreme,

stigmatizzandola così come una “vendetta contro la scuola che boccia” (Bini, 1967, p. 6). Sempre a ridosso della pubblicazione della *Lettera* e della morte quasi contemporanea di don Milani, Aldo Visalberghi insistette invece sul monito lanciato dal priore piuttosto che sulla denuncia: “questa Lettera a una professoressa non è lo sfogo di animi esacerbati, ma un serio e sensatissimo appello a tutta la società italiana, un appello che non deve restare inascoltato” (Visalberghi 1967, p. 12).

Non è dunque affatto un caso che negli anni Settanta il confronto sull'intreccio fra le riforme scolastiche e l'effettiva democratizzazione dell'istruzione divenne a mano a mano più animato.

Francesco De Bartolomeis, ad esempio, avanzò alcuni interrogativi di fondo, tanto da dubitare di per sé sull'efficacia del “dare la parola”, ovvero di diffondere la democrazia. La provocazione di De Bartolomeis poggiava infatti su un'argomentazione limpida che il pedagogista presentò in un suo celebre libretto del 1972 come un dogma:

la democrazia è la forma istituzionale del capitalismo, e di conseguenza democrazia significa privilegi, ingiustizie, concentrazione di potere come fatti non marginali eliminabili ma costitutivi. Perciò l'eguaglianza di opportunità presentata come uno degli aspetti caratterizzanti l'ideologia democratica è una solenne falsificazione (De Bartolomeis, 1972, p. 21).

Anche Antonio Santoni Rugiu in quegli anni avvertì la necessità di ripensare da capo il rapporto tra scuola e democrazia affidando le sue riflessioni a diversi contributi apparsi in varie sedi e portati poi a sintesi nel 1976 nel suo noto libro *Crisi del rapporto educativo*. I decreti delegati del 1973 e del 1974 avevano infatti tentato di “dare la parola” con la riorganizzazione della scuola in prospettiva democratica grazie agli organi collegiali e all'apertura al territorio, ma la “vecchia ideologia aristocratica e classista” seppur con opportuni ritocchi non poteva “tornar buona a un sistema formativo in una comunità democratica e fondata sul lavoro”. Per cui Santoni Rugiu insistette per ripensare da capo la relazione fra scuola e democrazia calando i termini di questo rapporto “dentro la realtà conflittuale in cui questo rapporto si tende, e nei modi in cui i lavoratori lo vivono nei riflessi della loro formazione e ri-formazione o della formazione dei loro figli, dei nostri figli” (Santoni Rugiu, 1976, pp. 232-233).

In breve, a parere di Santoni Rugiu solo un approccio politico avrebbe potuto aiutare a ripensare la scuola in prospettiva democratica e quindi, per usare l'espressione donmilananiana che fa da guida a tutto il volume, potremmo dire che solo un approccio politico può creare le condizioni per fare una scuola in grado di “dare la parola”.

Anche nella scuola attuale infatti, ne sono convinto, per “dare la parola” in modo autentico dovremmo partire da questo approccio politico. Ed è un preciso compito dell'Università e più nello specifico della pedagogia (nelle sue varie declinazioni) ripensare il rapporto fra scuola e democrazia e impegnarsi per la costruzione di un futuro differente attraverso la sinergia fra ricerca e azione, fra ricerca e territorio. La pedagogia italiana si è distinta in questi ultimi anni in questo

sforzo collettivo e pure i saperi storico-educativi stanno facendo la loro parte inescandando, a fianco delle scuole, percorsi educativi sul territorio capaci di promuovere processi partecipativi, inclusivi e cooperativi grazie alla condivisione delle memorie individuali e collettive (Oliviero 2022). Un impegno dei saperi storico-educativi dunque a “dare la parola”, insieme alla scuola, a rendere quindi l’istruzione democratica e arginare la mercificazione della scuola e le derive competitive dettate negli ultimi decenni dal paradigma neoliberista (Baldacci, 2014). Un impegno in definitiva per cogliere le provocazioni di don Lorenzo e attuare la Costituzione repubblicana.

“Se l’Italia” scriveva nel 1975 Mario Lodi “è una repubblica democratica, la scuola non può e non deve servire più a trasmettere maniere di pensare e di agire di una certa unica classe sociale, calpestando ogni altro modo di pensare e di agire. Non solo l’art. 1, ma anche l’art. 3 è molto chiaro in proposito: in esso si dice che tutti hanno il diritto di essere considerati eguali, anche se sono diversi, anche se pensano, parlano, agiscono in varie maniere. E se ci sono ostacoli, sulla via dell’essere riconosciuti uguali, di avere cioè gli stessi diritti, conservando anche diversi modi di pensare e di agire, ecco che «la Repubblica», dice la Costituzione, deve rimuovere questi ostacoli. [...]

La scuola deve diventare il luogo dove impariamo che siamo e possiamo essere diversi nel modo di agire e pensare, e tuttavia abbiamo eguali diritti: lo stesso diritto di lavorare e guadagnare, lo stesso diritto di studiare, lo stesso diritto di divertirci, di vivere. Questa scuola, se è democratica, non deve più badare soltanto a insegnare l’imitazione. Deve insegnare molte più cose e, fondamentalmente, deve badare agli alunni, per non calpestare più il loro diritto ad essere e, se vogliono, a restare diversi e ad essere pur sempre trattati come cittadini da eguali” (Lodi, 1975, p. 3).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). *Per un’idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bini, G. (1967). Una «vendetta» contro la scuola che boccia. *l’Unità*, 12 giugno, 6.
- De Bartolomeis, F. (1972). *Scuola a tempo pieno*. Milano: Feltrinelli.
- Galletti, A. & Salvemini, G. (1908). *La riforma della scuola media*. Palermo: Sandron.
- Lodi, M. (1975). Biblioteca di lavoro. *notiziario* n. 4, I semestre. 2-4.
- Milani, L. (1958). *Esperienze pastorali*. Firenze: LEF.
- Oliviero, S. (2022). Scuola, didattica e territorio: come rivitalizzare il rapporto con il contesto locale. In G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero, *La Public History tra scuola, università e territorio Una introduzione operativa* (pp. 17-28). Firenze: FUP.
- Oliviero, S. (2023). *Una scuola democratica per una società democratica. La scuola media unica nelle pagine di «Scuola e Città» 1 / Dalle origini del dibattito ai primi passi della rivista (1865-1952)*. Pisa: Astarte.
- Ruozzi, F. (2023). Don Lorenzo Milani, genealogia di un apocrifo tramandato da Saviano

- a Casini, *Domani*, 27 gennaio <https://www.editorialedomani.it/idee/cultura/don-lorenzo-milani-citazioni-centenario-reakhbh4> (ultima consultazione: 6 febbraio 2023)
- Salvemini, G. (1966). *Scritti sulla scuola*, a cura di Lamberto Borghi e Beniamino Finocchiaro. Milano: Feltrinelli.
- Santoni Rugiu, A. (1967). Gianni e Pierino. *Scuola e Città*, giugno, 366-367
- Santoni Rugiu, A. (1975). *Crisi del rapporto educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Santoni Rugiu, A. (2007). *Don Milani. Una lezione di utopia*. Pisa: Ets.
- Scoppola, P. (1983). Vicende politiche e mutamenti economico-sociali dagli anni di De Gasperi all'esperienza del centro-sinistra. In G. Lazzati, P. Scoppola, A. Riccardi et al., *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: LEF.
- Visalberghi, A. (1967). Polemico libro di don Milani contro la scuola che boccia. *La Stampa*, 2 luglio, 12.

Dare...(ma non togliere!) la parola: l'Università ai tempi di AVA 3

Luigi Traetta

Professore Associato

Università degli Studi di Foggia – luigi.traetta@unifg.it

Introduzione

“La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde. [...] A questo punto gli unici incompetenti di scuola siete voi che li perdete e non tornate a cercarli”. Così in uno dei passaggi più intensi della celeberrima *Lettera a una professoressa* don Milani (2010, p. 35) sintetizzava il dramma della scuola, incapace di affrontare le situazioni (*ante litteram*) di insuccesso e dispersione degli alunni.

Dopo più di mezzo secolo dalla pubblicazione della *Lettera*, anche l'università italiana cominciava a prendere coscienza di dover affrontare problematiche molto simili a quelle descritte da don Milani a proposito della scuola e si avviava a gestirle proprio dando la parola – per restare nella metafora – ai protagonisti privilegiati: gli studenti.

Vedeva così la luce il sistema di Autovalutazione, Valutazione e Accreditamento (AVA), che nella sua evoluzione, pur avvenuta in un arco temporale limitato, ha costituito una vera e propria rivoluzione per l'Università italiana, mai sottoposta prima ad un autentico processo di autoriflessione sulle opportunità di miglioramento della didattica e della ricerca. In questa rivoluzione, che correttamente restituisce la parola agli studenti (soprattutto nei processi formativi), non sembra esserci, invece, spazio per i docenti, chiamati a svolgere ruoli nuovi e sempre più complessi, senza, però, che ne siano adeguatamente preparati.

A partire da queste considerazioni e pur senza alcuna pretesa di esaustività – soprattutto a causa dell'enorme mole di documenti esistenti sui processi di autovalutazione e accreditamento – il presente saggio intende fornire da un lato un'analisi critica sullo spazio dedicato alla componente studentesca universitaria nel sistema AVA (giunto alla terza evoluzione) e, dall'altro, una possibile chiave di lettura di come un modello, nato per restituire la parola agli studenti, abbia di fatto sottratto la parola stessa ai docenti.

1. Il sistema universitario: tra efficacia ed efficienza

Nel giugno 2008 vedeva la luce il D.D. n. 61 (10 giugno 2008) che, pur passando quasi in sordina, inaugurava di fatto una nuova epoca per l'università: il documento trasformava i programmi dei singoli insegnamenti da “affare” quasi personale del docente responsabile del corso, in elemento essenziale per la compilazione della Scheda SUA-CdS (Scheda unica di Ateneo-Corso di studio). Tutti i docenti titolari di insegnamento, da quel momento, sono obbligati a elencare, tra l'altro, sia gli obiettivi formativi specifici dell'insegnamento, sia i metodi di accertamento. All'esperienza dello studente, del resto, veniva dedicata una sezione intera (la Sezione B) della SUA stessa.

La successiva pietra miliare nella rivoluzione del sistema universitario italiano porta la data del 12 dicembre 2016: il Decreto Ministeriale n. 987 (sostituito, poi, dal D.M. n. 6 del 7 gennaio 2019) fissava i punti principali dei processi di accreditamento iniziale e periodico delle sedi universitarie e dei corsi di studio, processi già delineati nel documento fondamentale che strutturava l'intero processo di accreditamento universitario, ossia il DM 47 del 30 gennaio 2013, modificato dal DM 1059/2013 (Capano & Regini, 2015).

Nato con lo scopo di porre rimedio ad una serie di difficoltà, emerse soprattutto dopo la riforma del cosiddetto 3+2, il sistema AVA si è sviluppato a partire da alcuni principi assolutamente corretti, tra i quali ne vanno ricordati in particolare due:

1. costruire l'offerta formativa dei singoli Corsi sulle reali potenzialità occupazionali del territorio e sui bisogni degli studenti;
2. legare l'attività didattica dei docenti all'attività di ricerca per favorire, soprattutto nelle lauree magistrali, l'eccellenza che la normativa vigente prescrive.

Questo, però, ha portato immediatamente alla luce una miriade di abitudini cristallizzate nel tempo e particolarmente complesse da eliminare dalla cultura universitaria come, ad esempio:

1. percorsi formativi realizzati *ad hoc*, sulla base della presenza (e interesse!) dei docenti;
2. programmi d'insegnamento messi a punto senza tener conto degli obiettivi del corso di studio di riferimento e non in linea con il numero di CFU assegnati;
3. risultati dei questionari della valutazione della didattica archiviati senza alcuna analisi o conseguenza.

Volendo, tuttavia, approfondire ulteriormente la questione, accanto a tali esempi di problematiche davvero spinose a cui il sistema AVA sta provando a porre rimedio (Felisatti, 2019), emerge un ulteriore ostacolo: nei processi di autovalutazione, chi valuta?

Posta in questi termini, volutamente provocatori, la domanda presupporrebbe una scissione tra due gruppi di attori nel sistema universitario, che vedrebbe contrapposta una squadra di valutatori, presunti esperti di processi AVA e un'altra squadra, molto più numerosa, di soggetti da valutare, poco o per nulla disposti a subire dall'alto un arbitro in cui spesso non si riconosce. Con impietosa ironia, commentando proprio la *quality assurance*, Bertoni ha sintetizzato il paradosso che ne deriva: “primo, ti tolgo le risorse (finanziarie, umane e strutturali); secondo emanano un decreto o un regolamento che ti costringe ad avere le risorse (un certo numero di docenti in organico, aule e laboratori adeguati, un numero minimo di borse di studio, ecc.); terzo, verifico se riesci a rispettare i requisiti, altrimenti ti chiudo, anzi non ti ‘accredito’” (Bertoni, 2016, p. 21).

Sulla stessa linea, con altrettanta ironia, Borrelli (2023, p. 45) usa la metafora del «campionato della ricerca» per rappresentare la condizione dell'attuale sistema universitario, dominato, d'altra parte, dall'“effetto San Matteo”, giacché “a chi ha, verrà dato, a chi non ha, verrà tolto anche quello che ha”. Il sistema universitario italiano, osserva d'altra parte Lucidi (2020, p. 1077), a differenza di altri organi della pubblica amministrazione, “è stato capace e disponibile a collaborare alla messa a punto di meccanismi e processi per la propria valutazione” ma, nonostante questa disponibilità, molta strada resta ancora da fare sia per raggiungere quel livello di responsabilità verso la società da più parti reclamato, sia per consentire al mondo accademico di scrollarsi di dosso le tacite accuse di autoreferenzialità provenienti dagli ambienti non accademici (Refrigeri, 2017).

Eppure, almeno nei principi che hanno animato la svolta legislativa, l'autovalutazione avrebbe dovuto produrre un modello nel quale tutti gli attori avrebbero dovuto avere non soltanto piena coscienza della rivoluzione in corso, ma anche un ruolo da protagonisti nei complessi processi che ne derivano (Benmoussa et al., 2019). In questo senso, la centralità della formazione dei docenti universitari, peraltro prevista come requisito di premialità per gli Atenei che la prevedono, pur con le limitazioni dovute ad un'impostazione su base volontaria e limitata ai neo-assunti (Coggi & Emanuel, 2022, p. 47), diventa attualmente un elemento essenziale di interiorizzazione della svolta epocale che i processi AVA hanno introdotto nell'università italiana (Andreani et al., 2020). Ma quali “forme di accompagnamento dei singoli attori” sono state messe in atto ai fini del “miglioramento continuo” (Perroteau & Del Gobbo, p. 281) delle pratiche dei docenti universitari?

2. AVA 3.0

La transizione dal sistema AVA 1 al sistema AVA 3 – con il passaggio intermedio attraverso AVA 2, tra il 2017 e il 2021 – è segnata dal tentativo di semplificare i processi di assicurazione della qualità e di legarli ancora più saldamente all'autonomia dell'università. Una delle novità più evidenti riguarda proprio le politiche di assicurazione della qualità: in AVA 3, queste ultime vanno definite nel piano strategico di Ateneo e le pratiche, di conseguenza, diventano lo strumento privi-

legiato per raggiungere tali obiettivi. Occorre tuttavia sottolineare che le politiche, in quanto mezzi tangibili per raggiungere, appunto, gli obiettivi, si attuano con risorse e finanziamenti, ossia (brutalmente!) con i soldi. Una delle novità più evidenti di AVA 3 è proprio la gestione delle risorse in relazione agli obiettivi strategici di Ateneo.

In generale, un processo di autovalutazione coerente presupporrebbe strumenti adeguati e sostenibili, come, ad esempio, i Nuclei di Valutazione, i Presidi per la Qualità e le Commissioni Paritetiche, oltre – altra novità di AVA 3 – le risorse, anche contabili, che dovrebbero essere oggetto di valutazione, oltre che mezzo per raggiungere gli obiettivi.

Tutto questo, però, resterebbe un mero esercizio burocratico se non venisse ribadita, ancora una volta, la centralità degli attori dei processi. Gli studenti, anzi tutto, occupano sempre una posizione privilegiata perché il loro punto di vista, soprattutto nel caso dell'autovalutazione dei Corsi di Studio, consente di definire immediatamente le criticità (Murmura, Casolani, & Bravi, 2016). Le parti interessate, poi, occupano un posto decisivo nell'architettura AVA in quanto punto di riferimento fondamentale per definire le competenze professionali che un Corso deve fornire agli studenti.

E i docenti? La conferma, in AVA 3, della centralità degli studenti, impone la riflessione, per nulla scontata, circa le capacità dei docenti di insegnare e valutare e, soprattutto, di svolgere correttamente questo compito non con un generico “studente ideale”, ma con la molteplicità di individualità che si ritrovano nelle aule (Clayson, 2022).

Più ancora dei modelli che l'hanno preceduta, AVA 3 finisce con l'attribuire, di fatto, ai docenti il compito di costruire l'assicurazione della qualità lasciando, però, totalmente irrisolte due grandi emergenze che riguarda la loro figura professionale.

La prima, prodotta dagli effetti a catena della Legge 240/2010, riguarda la vera e propria scissione in due parti del docente universitario: da un lato, infatti, le competenze scientifiche sono valutate (e, eventualmente, riconosciute e premiate) sia nella fase dell'abilitazione scientifica nazionale, sia nella periodica Valutazione della qualità della ricerca (VQR), dall'altro lato, invece, le competenze didattiche restano vagamente definite a livello di Ateneo. Si pensi, ad esempio, alla non obbligatorietà della prova didattica durante le progressioni di carriera o all'utilizzo spesso distorto dei dati relativi alle opinioni degli studenti (Piazza & Rizzari, 2020, p. 65). I questionari, nelle intenzioni del Legislatore, riguardano le opinioni degli studenti e non i giudizi, così come gli indicatori non dovrebbero assolutamente avere implicazioni valutative (Wang & Williamson, 2022). Se gli indicatori, però, come da prassi abbastanza consolidata, diventano oggetto di premialità, se ne snatura completamente il senso (Gómez & Valdés, 2019).

La seconda emergenza riguarda proprio la cultura della qualità percepita docenti universitari: AVA 3 attribuisce un peso enorme al momento dell'autovalutazione (la prima A), rischiando così di ridurre l'intero processo di assicurazione

della qualità ad un mero “rendere conto” e, di conseguenza, ad una vera e propria corsa alla produzione di documenti e di atti burocratici spesso privi di significato.

Nei processi di monitoraggio dei Corsi di Studio, d'altra parte, il “problema” rischia di prendere il sopravvento sulla “causa”: una corretta manutenzione dei corsi, invece, presupporrebbe la comprensione delle cause che generano i problemi, cause che, a volte, potrebbero non essere gestibili a livello di Corso di Studio e riguardare, ad esempio, tendenze territoriali o nazionali sulle quali non è possibile intervenire.

Il sistema AVA, nella sua evoluzione (Ulker & Bakioglu, 2019), pur avvenuta in un periodo temporale brevissimo, ha costituito una vera e propria rivoluzione per l'Università italiana, mai sottoposta prima ad un autentico processo di auto-riflessione sulle opportunità di miglioramento della didattica e della ricerca. In questa rivoluzione, tuttavia, coerentemente costruita sulla centralità degli studenti nei processi formativi, non sembra esserci il giusto spazio per i docenti, chiamati a svolgere ruoli nuovi e sempre più complessi, senza, però, che ci sia sempre un'adeguata consapevolezza.

AVA 3 rischia di essere una rivoluzione a metà, priva, cioè, della presa di coscienza da parte dei suoi principali attori: la più ovvia conseguenza è stata una sorta di rigetto – tutt'ora abbastanza persistente – per la novità, vissuta come un'elefantiaca sovrastruttura burocratica piuttosto che come una reale opportunità di crescita. La struttura stessa dei processi di autovalutazione e accreditamento del sistema universitario italiano che, in modo surrettizio quanto brutale, finisce con l'imporre sia un aspetto semplicemente quantitativo della ricerca (il numero di pubblicazioni annue del singolo docente), sia una spasmodica corsa alla coerenza della ricerca stessa con il settore scientifico-disciplinare di afferenza, rinforza a tratti questo senso di rigetto.

3. Conclusioni

È oramai divenuto un luogo comune sottolineare come i processi di autovalutazione, valutazione e accreditamento abbiano causato “un consistente appesantimento del lavoro di gestione dei corsi di studio” al punto da produrre un effetto “perverso e contrario di per sé ad una logica di valutazione”, ossia quello di “di diminuire (invece di aumentare) il numero di persone coinvolte nella gestione dei corsi di studio” (Decataldo, 2018, p. 19).

In sostanza, dunque, AVA finisce con il tenere i docenti universitari (o, almeno, gran parte di essi) a distanza dai processi di autovalutazione e, dunque, di fatto, toglie loro la parola, pur senza alcuna forma di intenzionalità. Il lungo – e giusto! – percorso di restituzione della parola agli studenti universitari andrebbe pertanto bilanciato con il concedere nuovamente la parola pure ai docenti. L'obiettivo può essere raggiunto anzitutto motivando adeguatamente tutti gli attori dei processi: così come gli studenti hanno trovato, in AVA, spazi adeguati per rivendicare una

serie di diritti, così anche i docenti dovrebbero saper intravedere nei processi di autovalutazione, valutazione e accreditamento, il loro spazio.

E tale spazio non è affatto residuale: le sezioni B2, B6 e B7 della scheda SUA-CdS, ad esempio, prevedono, sì, il contributo degli studenti e delle parti interessate al miglioramento e al riesame dei Corsi di Studio, ma pure dei docenti, come anche le sezioni C e D e la Scheda di Monitoraggio Annuale (SMA). Senza consapevolezza e, soprattutto, senza una formazione agile, snella e contestualizzata sui processi AVA, l'obiettivo di restituire la parola anche ai docenti universitari resterà un'utopia.

Riferimenti bibliografici

- Andreani, M., Russo, D., Salini, S., & Turri, M. (2020). Shadows over accreditation in higher education: Some quantitative evidence. *Higher Education*, 79 (4), 691-709.
- Benmoussa, N., Elyamami, A., Mansouri, K., Qbadou, M., & Illoussamen, E. (2019). A multi-criteria decision making approach for enhancing university accreditation process. *Engineering, Technology & Applied Science Research*, 9 (1), 3726-3733.
- Bertoni, F. (2016). *Universit . La cultura in scatola*. Roma-Bari: Laterza.
- Borrelli, D. (2023). La meritocrazia nuoce all'Universit . Chi la pratica avvelena anche te. In A.A.V.V., *Perch  la valutazione ha fallito. Per una nuova Universit  pubblica* (pp. 41-62). Perugia: Morlacchi.
- Capano, G. & Regini, M. (2015), *Come cambia la governance. Universit  italiane ed europee a confronto*. Roma: Fondazione CRUI.
- Clayson, D. (2022). The student evaluation of teaching and likability: what the evaluations actually measure. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(2), 313-326.
- Coggi, C., & Emanuel, F. (2022). Formare i docenti Universitari alla didattica e alla valutazione. *SIRD*, 45-76.
- Decataldo, A. (2018). Valutare la didattica universitaria: considerazioni sui principi ispiratori e sui processi. *Rivista Trimestrale Di Scienza Dell'Amministrazione*, 1, 1-22.
- Felisatti, E. (2019). La valutazione all'Universit : riflessioni dal passato e prospettive per il futuro. *Italian Journal of Educational Research*, 15-28.
- Gómez, L. F., & Valdés, M. G. (2019). The evaluation of teacher performance in Higher Education. *Prop sitos y Representaciones*, 7 (2), 479-515.
- Lucidi, F. (2020). Autovalutazione, valutazione periodica e accreditamento dei processi o degli esiti?. *Giornale italiano di psicologia*, 47 (3-4), 1077-1081.
- Murmura, F., Casolani, N., & Bravi, L. (2016). Seven keys for implementing the self-evaluation, periodic evaluation and accreditation (AVA) method, to improve quality and student satisfaction in the Italian higher education system. *Quality in Higher education*, 22(2), 167-179.
- Perroteau, I., & Del Gobbo, G. (2022). Approccio di sistema alla qualit  della didattica universitaria. In C. Coggi (Ed.), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione: temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* (pp. 279-283). Milano: Franco Angeli.
- Piazza, R., & Rizzari, S. (2020). Sviluppo delle competenze professionali e qualit  della didattica universitaria: la peer review come formazione partecipata. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 20 (1), 62-77.

- Refrigeri, L. (2017). L'autovalutazione per il miglioramento dei percorsi di studio universitari. *Valutare*, 685-696.
- Ulker N., & Bakioglu, A. (2019). An international research on the influence of accreditation on academic quality. *Studies in Higher Education*, 44(9), 1507-1518.
- Wang, G., & Williamson, A. (2022). Course evaluation scores: valid measures for teaching effectiveness or rewards for lenient grading? *Teaching in Higher Education*, 27(3), 297-318.

Dare la parola tra mito e realtà nei contesti a rischio di disumanizzazione

Elena Zizioli

Professoressa Associata

Università degli Studi Roma Tre - elena.zizioli@uniroma3.it

1. Lo scenario attuale, oltre le retoriche e i falsi miti

Don Milani in una società non priva di tensioni e di forti contrapposizioni ideologiche, ma anche di grandi slanci ci ha insegnato cosa significa dare la parola. Oggi il dare la parola richiede di essere risignificato per superare i falsi miti e non ridursi a vuota retorica e per questo è richiesta una contestualizzazione attenta.

Negli ultimi anni la sociologia ha restituito un quadro sconfortante sulle condizioni odierne: viviamo in una società fluida, generatrice di inquietudini, dove i rischi di disumanizzazione sono tutt'altro che scongiurati. Nelle società attuali crescono le incertezze (Beck, 1986/2000) e nel malessere si assiste a una deresponsabilizzazione nei confronti dei destini delle comunità, si registra quel fenomeno che Recalcati (2023) definisce delle “adulterazioni” cioè la difficoltà degli adulti a sostenere il ruolo educativo “assumendosi tutte le conseguenze delle proprie parole e dei propri atti” e si tratta di un fenomeno che esaspera le solitudini delle nuove generazioni e porta con sé il rischio reale di “un immiserimento materiale e mentale” (pp. 27-30).

La complessità risulta essere indubbiamente la cifra distintiva del vivere odierno che ci pone continuamente di fronte a nuove sfide (Morin, 2017).

Spazi e tempi della formazione sono stati profondamente condizionati e snaturati; è subentrata la dimensione virtuale con ricadute importanti sui contenuti della conoscenza.

Nell'ottica neoliberista la scuola è diventata una “palestra di competizione” (Baldacci, 2019, p. 175) e con essa altre istituzioni sono “sotto assedio”, così come i fondamenti più profondi della democrazia (Giroux, 2020, p. 54). Quello che il filosofo Byung-Chul Han (2023) definisce “lo tsunami delle informazioni” ci introduce e conduce ad un nuovo concetto di visibilità e a un'illusione di libertà travolgendo anche l'ambito politico portando a “distorsioni e rotture” all'interno dello stesso processo democratico, al punto tale che “la democrazia degenera in *infocrazia*” (p. 18). Si tratta indubbiamente di un'analisi amara e pessimistica, ma è chiaro che l'agire comunicativo che si nutre della presenza fisica dell'altro e della pratica dell'ascolto è stato pesantemente condizionato. Come scrive Appadurai (2020), nel riflettere sulle condizioni odierne:

La connettività è la nuova ideologia della socialità [...]. Parole come “rete”, “amico”, “virale”, “influencer”, “crowdsourcing” e molte altre sono ormai onnipresenti nel linguaggio, a riprova di quanto la nuova “app economy” abbia già iniziato a erodere i precedenti quadri di connettività, più strettamente legati alla geografia, alla collocazione sociale, all'intimità, alla memoria, alla biografia e alle preferenze personali (p. 55).

Zagrebel'sky (2019, p.12) ci mostra inoltre come il passaggio dal tecnicamente possibile all'eticamente lecito è sempre più frequente.

In una cultura condizionata dalle logiche neoliberiste e dominata sempre di più dalla razionalità strumentale, valori non misurabili quali compassione, fiducia, solidarietà, cura dell'altro, passione per la giustizia rischiano di eclissarsi o addirittura di scomparire (Giroux, 2020, p. 206). C'è pertanto urgenza di una “pedagogia critica” (Giroux, 2020) per riflettere sui modi in cui appunto vengono prodotti potere, conoscenza, desiderio ed esperienza. C'è urgenza di un pensiero critico per mantenere la mente aperta, per usare l'immaginazione, per insistere ad osservare le cose da più prospettive, per sostenere l'iniziativa collettiva, per riflettere con passione ed entusiasmo (hooks 2010/2023, pp. 34-35).

In tale contesto è legittimo domandarsi se esistono ancora maestri in grado di dare la parola perché il problema è che oggi esistono i “falsi maestri” (Zagrebel'sky 2019, pp. 47-49). Si pensi, ad esempio, agli influencer che, come dimostra l'analisi condotta sempre da Hans (2023), “nella veste di guide motivazionali, si atteggiavano a salvatori”; “invocano costantemente libertà, creatività, autenticità”, ma in realtà, “hanno interiorizzato le tecniche neoliberali del potere”, tanto che la nostra vita appare “sottoposta a una protocollazione totale finalizzata al controllo psicopolitico del comportamento” (pp. 11-12). Sono affermazioni forti che sicuramente aprono scenari preoccupanti. È indubbio che una democrazia “critica” ha bisogno di veri maestri e non può essere appannaggio dei tecnici e degli esperti che tendono a perpetuare l'esistente e non a trasformare; perché – rimarca sempre Zagrebel'sky (2019) – “chi ripete il senso comune e consolida l'ortodossia e il conformismo non è un maestro [...] il maestro è [...] un irregolare, fuori dalle regole” (p.104) che fatica ad accettare i “programmi predisposti”, gli “asfissianti adempimenti burocratici”, le “inutili relazioni e verifiche”, i “controlli” (Ivi, p. 112). Il suo compito è gettare sguardi sempre nuovi in tutte le direzioni: in alto e in basso, fuori e dentro di sé (Ivi, p. 152). Sa mettersi al riparo tanto dal “prospettivismo” e cioè dal far dipendere tutto da un solo punto di vista, quanto dal naufragare nella complessità o dall' “enciclopedismo amorfo e privo di valore” che allontana dalla vita e rendere sterili (Ivi, pp. 66-67).

Non mancano, dunque, rischi in cui si può incorrere, ma vanno scongiurati per riaffermare, e la storia ci ha portato molti esempi, “l'attività intellettuale come alimento della vita sociale e politica, come interrogazione fondamentale sul senso della convivenza degli esseri umani, come capacità di rivoltare il senso comune delle cose e di scuotere la *routine* che ci avvolge” (Ivi, p. 37).

Dopo questa breve e sintetica riflessione è facile intuire che oggi nei contesti

più a rischio di disumanizzazione, segnati dalla povertà educativa che amplifica le disuguaglianze, il dare la parola è condizionato dalle insidie dell'omologazione, dalla tirannia della burocratizzazione, dalla rinuncia dell'utopia.

Proviamo a riflettere su ciascuno di questi aspetti che condizionano l'agire pedagogico nel suo complesso.

L'omologazione qui va intesa come l'uniformarsi alle tendenze dominanti e, quindi, come un atto che produce riduzionismi classificatori che con i bisogni categorizzano le persone. Per questo è necessario vivere responsabilmente la nostra comune umanità, imparando a gestire “il difficile rapporto con la nostra stessa estraneità” (Morrison, 2019, p. 14) e nel contempo, rendere i “nostri confini più plastici”, evitando di sconfinare in un “nomadismo senza radici” (Recalcati, 2023, p. 93), contrastando i pregiudizi o gli eccessi di empatia che dissolvono le differenze (Ivi, p.75); ma è anche indispensabile rivisitare il concetto di vulnerabilità, provando a reinterpretarlo come una condizione di possibilità di azione, scongiurando le posture che generano vittimizzazione e passività (Butler, Gambetti & Sabsay, 2017).

Il secondo elemento che inevitabilmente condiziona l'agire pedagogico, in alcuni casi snaturandolo, è la burocratizzazione che svilisce l'“I care” e che rischia di ridurre la formazione all'osservazione rigida di protocolli e adempimenti puramente formali.

Già negli Anni Trenta del secolo scorso Simon Weil denunciava l'oppressione burocratica e tecnocratica come espressione di un potere sviluppatosi dall'esigenza di organizzare e controllare (Pétrement, 1994). La questione meriterebbe ben più ampio spazio, ma indubbiamente ci induce a riflettere e a comprendere la pericolosità di alcune derive che qui sono state solo accennate.

La rincorsa folle del profitto, il saccheggio indiscriminato della terra rischiano di rendere inabitabile il nostro tempo che si disumanizza, gli spazi stessi perdono l'incanto della meraviglia della natura. Il riscoprire i maestri e il dare la parola dovrebbero allora coniugarsi anche con l'elogio della lentezza, con lo stupore suscitato dalla bellezza di un paesaggio per “sentirsi a casa” nel mondo, per “vivere pacificamente sulla terra, salvaguardare la vita e abbracciare un ethos di sostenibilità che non riguarda semplicemente la gestione consapevole delle risorse [...], ma anche la creazione di significato, ovvero di vite meritevoli di essere vissute” (hooks 2009/2023, p. 9). Bisogna restare umani e “custodire la nostra casa comune” – precisa Malavasi (2020) – non rinunciando tra “*perturbazioni* e ambiguità” a insegnare e a imparare (p. 23). Il dare la parola dovrebbe accordarsi con il potere generativo del desiderio, non indotto, ma libero e autentico che motiva la sete di conoscenza e alimenta la tensione progettuale verso il futuro (Recalcati, 2018).

Nell'“epoca delle passioni tristi” (Benasayag & Schmit, 2013), attraversata dal disincanto (Cambi, 2006) va infine riscoperta la forza dell'utopia:

- per stimolare approcci critici alla realtà e spinte di rinnovamento sociale e politico;

- per dare senso al cammino spostando l’orizzonte (Galeano, 1998);
- per riaffermare il diritto e il dovere di cambiare il mondo (Freire, 2021) attraverso un preciso progetto politico-pedagogico.

2. Due cantieri «pedagogici»

Per dare senso e corpo alle riflessioni su esposte abbiamo scelto due ambiti che possiamo definire dei veri e propri cantieri per l’osservazione e la ricerca e che sono attraversati da iniziative di educazione non formale dove la Pedagogia è chiamata a confrontarsi con altre discipline proprio per il grado di complessità dei contesti. Il primo è quello dell’infanzia reclusa, il secondo dell’infanzia esclusa. Entrambe hanno a che fare con le periferie, non solo geografiche. Oggi la necessità di uno sguardo pedagogico che scopra i territori più a rischio, quelli dove l’educazione può fare la differenza, è sempre più pressante. In questi contesti, attraversati dal disagio, che amplificano contraddizioni e disuguaglianze, è possibile sperimentare forme inedite di dare la parola, risignificandola.

Sull’infanzia reclusa non mancano narrazioni che restituiscono voce ad un mondo altrimenti sommerso. Del resto, l’irrisorietà numerica non può certo essere l’alibi per la trascuratezza¹. Tali narrazioni diventano risorse per lasciare emergere e denunciare criticità, disfunzionalità e contraddizioni di un sistema che costringe i bambini a scontare senza colpa la pena con le loro madri, facendo i conti con un universo che ha conseguenze importanti e durature sul loro sviluppo emotivo e cognitivo. Tante le testimonianze, oltre le ricerche scientifiche che potrebbero essere richiamate in questa sede. È una problematica che richiede non solo di essere attenzionata (Vianello, 2023; Zizioli, 2021, 2023), ma anche messa al centro delle politiche, perché spesso sono le associazioni a diventare protagoniste della lotta per i diritti, con un’intensità che invece manca ai soggetti storici (come le istituzioni) deputati a farlo. Si pensi al contributo offerto in questi anni da organismi come *l’Associazione Antigone* (<https://www.antigone.it/>), *BambiniSenzaSbarre* (<https://www.bambinisenzasbarre.org/>) o *A Roma, Insieme* nell’individuare soluzioni per la decarcerazione dei figli delle autrici di reato, sostenendo un progetto di welfare “generativo” e un lavoro di rete prezioso nello stabilire connessioni e nell’ampliare opportunità.

Nel contesto penitenziario il dare la parola è più complesso perché deve fare i conti con paure ataviche, con un dispositivo disciplinare consolidato nel tempo, con politiche e pratiche conservative più che trasformative. E allora alla Pedagogia spetta un ruolo centrale e molti sono i fronti di impegno. Ne elenchiamo alcuni:

1 I numeri delle bambine e dei bambini reclusi con le loro madri negli Istituti di pena su tutto il territorio nazionale sono sempre stati contenuti. Cfr. le Statistiche nella sezione Strumenti del Ministero della Giustizia (<https://www.giustizia.it/giustizia/page/it/strumenti>) e, soprattutto il *Primo rapporto sulle donne detenute in Italia* curato da Antigone alla sezione Bambini in carcere <https://www.rapportoantigone.it/primo-rapporto-sulle-donne-detenute-in-italia/bambini/>.

predispone una serie di azioni a sostegno della figura genitoriale per migliorare la qualità della relazione madre-bambino, provvedere alla progettazione pedagogica di luoghi e spazi destinati a ospitare i minori, sostenendo le spinte riformistiche di de-istituzionalizzazione, contribuire a rafforzare una cultura dei diritti dell'infanzia, proprio laddove tali diritti sono più a rischio. È possibile pertanto affermare che in questo contesto è quanto mai necessaria una “pedagogia di frontiera” che attraverso parole quali “utopia”, “possibilità”, “progettualità” eviti di “costringere il cambiamento” nelle prospettive riduttive a cui spesso una quotidianità così complessa obbliga per ripensarlo invece in chiave inedita e inattuale (Tolomelli, 2019, p. 66).

Il secondo cantiere guarda a “un’infanzia lontana, disconnessa, confinata e intrappolata nelle maglie [...] del disagio” (Stillo, 2023, p. 147) e del degrado nei cosiddetti “quartieri sensibili” dove “emerge in tutta la sua ampiezza il carattere ‘multidimensionale’ della povertà”, “economica, urbanistica, istituzionale, socio-culturale, relazionale” (Cederna, 2018, p. 111).

In questi territori è comunque difficile intervenire con linguaggi, esperienze, valori e strumenti completamente estranei agli effetti del neoliberalismo, e dove il rischio di “valutazioni quantitative, stringenti e classificatorie” è tutt’altro che scongiurato (Mancino & Rizzo, 2022, p. 19).

Come riconoscono gli stessi bambini e bambine, c’è invece bisogno di nuovi sguardi; lo si è rimarcato nell’*Atlante dell’infanzia a rischio* di Save The Children del 2018 e lo ha dimostrato la recente ricerca sulle scuole popolari condotta presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre² che, indagando tali iniziative di educazione non formale nelle periferie della capitale, ha potuto rilevare con i bisogni i sogni, le attese, i desideri, perché questi luoghi siano vissuti come spazi di sperimentazione di modelli economici e sociali alternativi, al fine di “ridare potere” proprio a coloro che sono spesso costretti a subire decisioni e destini.

Sono le bambine e i bambini stessi a reclamare la parola, a far sentire la loro voce per rivendicare i loro diritti, *in primis* quello di incidere sui territori per avere degli spazi abitabili in cui crescere fuori da logiche e da dinamiche prestazionali, superando la sensazione di isolamento e solitudine alimentata dal fatto di vivere in una periferia degradata, sradicando tutte quelle forme di criminalità che diventano malauguratamente palestre per i più giovani dove imparare la violenza. Si avverte pertanto sempre più la necessità di esercitare il diritto a una “città educativa”

2 Si tratta di un progetto di ricerca biennale, dal titolo: *L'altra scuola. Esperienze di educazione popolare tra apprendimento e riscatto sociale*, finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre nell’anno 2022 e coordinato da chi scrive. Partecipano al gruppo di ricerca Lisa Stillo, Daniele Coco (Università Roma Tre), Fiorenzo Parziale (Sapienza - Università di Roma), Peter Mayo, titolare della cattedra Unesco in Global Adult Education presso l’Università di Malta. Obiettivo non è solo la sistematizzazione delle esperienze di scuola popolare sul territorio nazionale, a partire dalla città di Roma, eletta a laboratorio, ma anche l’esplorazione di alcune realtà nazionali e oltre confine.

con una pianificazione urbana che tenga conto della progettazione pedagogica perché appunto le città siano luoghi abitabili, in grado di valorizzare le energie individuali e collettive, con al centro le persone, le loro esigenze, i loro bisogni di socialità e di realizzazione (Stillo & Zizioli, 2023, p. 395), dove sia possibile comporre “una geografia di resistenza sociale in grado di muovere al cambiamento in forme più o meno ampie” (Stillo, 2023, p. 118).

C’è soprattutto l’urgenza di formare “la capacità di avere aspirazioni” perché le limitazioni pratiche di tale capacità, come scrive Appadurai (2013/2014), “tendono a creare, nelle popolazioni subalterne, una relazione binaria rispetto ai valori culturali dominanti, negativa e scettica da un lato, di dipendenza dall’altro” (p. 259), e perciò a inibire la facoltà di immaginare futuri alternativi.

In questi contesti dare la parola si traduce infatti nel combattere la rassegnazione; nel contrastare le narrazioni stigmatizzanti; nel decostruire immaginari stereotipati; nel promuovere *agency*, sostenendo appunto la capacità “di discutere”, “di contestare”, “di partecipare in modo critico” (*Ibidem*).

3. In conclusione: una possibile via per la rigenerazione

In chiusura, richiamiamo alcune suggestioni narrative perché si è potuto sperimentare che nell’allestimento dei setting educativi, proprio quando si guarda alle infanzie dei contesti succitati, è fondamentale e importante dare centralità ai linguaggi artistico-espressivi (come la poesia) che liberano dall’omologazione e che consentono di trovare anche nel margine le risorse per la rigenerazione.

Lo insegnano alcune narrazioni tra le tante come *Fiori di città* o *Tutta la forza di un fiore* composte di sole immagini e scelte perché rimandano in un certo qual modo ai due cantieri richiamati: ad una modalità inedita di vivere lo spazio urbano e alla necessità di contrastare le chiusure e le regole imposte. Nella prima la protagonista è una bambina capace di soffermarsi sui particolari, sulle manifestazioni della natura in città per scoprire come anche nel grigiore del cemento possa rifiorire la vita, come la speranza si alimenti seminando gesti quotidiani di solidarietà. Nella seconda a riempire le pagine sono le immagini di un muro e di due personaggi alquanto bizzarri tanto nel profilo quanto nelle loro azioni; si tratta di un gendarme e di un buffo e strano signore che imbratta la parete con una bomboletta spray disegnando un fiore, un gesto considerato un’espressione di insubordinazione meritevole di punizione, ma che in realtà esprime il desiderio di uscire da regole considerate illogiche, ingiuste, per cambiare le cose con un segno di gentilezza. Nelle tavole finali, infatti, il fiore bianco si diffonde e cresce ovunque, anche oltre il muro, persino nella pistola del gendarme stupefatto dell’accaduto (Zizioli, 2021, pp. 135-136).

Non a caso si è scelta l’immagine del muro, diventato una sorta di simbolo del nostro tempo, quasi ad esprimere una “pulsione securitaria” che teme i confini e perciò li trasforma da luoghi di scambio a barriere invalicabili, generando chiusure e difese (Recalcati, 2019, p. 282). Come dimostra, invece, questa storia i muri ap-

parentemente insuperabili, in alcune circostanze possono essere abbattuti proprio da gesti irriverenti.

L'invito in conclusione è allora quello di reinterpretare la “disobbedienza” per opporsi a tutte quelle regole senza senso che possono essere infrante con azioni inaspettate, alla burocratizzazione che tiranneggia le nostre vite, alla pervasività di ambienti di vita paralleli generati dai processi di digitalizzazione che hanno progressivamente portato alla “perdita di attenzione verso la fisicità dei luoghi, della corporeità, delle relazioni interpersonali dirette” (Cellamare, 2020, p.15).

Le narrazioni, nelle diverse forme, diventano dispositivo pedagogico per aprire orizzonti, assumere nuove prospettive e aiutarci a riscoprire lo straordinario nell'ordinario, ribaltando le visioni stereotipate sul margine che proprio attraverso le pratiche artistiche e letterarie può diventare un “luogo di radicale possibilità” (hooks, 1998, p. 68). Pure il silenzio è risorsa preziosa per sovvertire l'esistente e dare avvio a processi trasformativi. Esso, come insegna Le Breton (2018), può configurarsi come “una forma organizzata di resistenza”, “testimonianza di una dignità oltraggiata”, una “protesta passiva, ma potente” (p. 93), come nel racconto *I muti* di Albert Camus che narra di un episodio di una fabbrica costretta a chiudere a causa del progresso tecnologico.

In questo breve saggio, consapevoli che tutte le questioni trattate avrebbero meritato ben più ampio spazio, abbiamo comunque provato a individuare una direzione da seguire per assumere una postura di radicalità, per esprimere l'indignazione, per coltivare la “capacità di insubordinazione” che lascia spazio “a valori alternativi” (Cellamare, 2020, p. 94), avvalendosi della bellezza, per mostrare e valorizzare alcuni significati inediti del dare la parola, anche recuperando quella forma di silenzio che ha in sé “scintille o gocce di speranza” (Borgna, 2014, p. 15). Si è guardato alle emergenze di oggi, ad altre periferie, rispetto a quella di Barbiana, scongiurando i rischi e affrontando la complessità di una società in continua evoluzione, cercando sempre e comunque di restituire dignità agli ultimi, contrastando le disuguaglianze e offrendo occasioni di riscatto e percorsi di emancipazione dalle nuove forme di povertà; in sintesi attualizzando quello che don Milani, maestro irregolare, scrisse insieme ai “suoi” ragazzi in una *Lettera ad una professoressa*: “In Africa, in Asia, nell'America latina, nel mezzogiorno, in montagna, nei campi, perfino nelle grandi città, milioni di ragazzi aspettano d'essere fatti eguali. Timidi come me, cretini come Sandro, svogliati come Gianni. Il meglio dell'umanità” (Scuola di Barbiana, 2007, p. 80).

Riferimenti bibliografici

- Appadurai, A. (2013). *The Future as Cultural Fact. Essays on the Global Condition* (trad. it. *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Raffaello Cortina, Milano, 2014).
- Appadurai, A. (2020). *Failure*. Cambridge: Polity Press (trad. it. *Fallimento*, Raffaello Cortina, Milano, 2020).

- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Francoforte-Berlino: Suhrkamp Verlag AG (trad. it. La società del rischio. Verso una seconda modernità, Carrocci, Roma, 2000).
- Benasayag, M., & Schmit, G., *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Borgna, E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Torino: Einaudi.
- Butler, J., Gambetti, Z., & Sabsay, L. (Eds.) (2017). *Vulnerability in Resistance*. Durham and London: Duke University Press.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: Utet.
- Cederna, G. (Ed.) (2018). *Atlante dell'infanzia a rischio. Le periferie dei bambini*. Roma: Save The Children.
- Cellamare, C. (2020). *Abitare le periferie*. Roma: Bordeaux.
- Freire, P. (2021). *Il diritto e dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Il Margine.
- Galeano, E. (1998). *Las palabras andantes: parole in cammino*. Milano: Mondadori.
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy* (2nd ed.). London, New York, Oxford, New Delhi, Sydney: Bloomsbury Academic.
- Hans, B.-C. (2023). *Infocrazia*. Torino: Einaudi.
- hooks, b. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- hooks, b. (2009). *Belonging: A Culture of Place*, Londra: Routledge (trad. it. *Sentirsi a casa. Una cultura dei luoghi*, Meltemi, Milano, 2023).
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking: Pratical Wisdom*. Londra: Routledge (trad. it. *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*, Meltemi, Milano, 2023).
- Le Breton, D. (2018). *Sul silenzio. Fuggire dal rumore del mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Malavasi, P. (2020). Che cos'è essere vivi. Insegnare per imparare a decidere. In L. Dozza (Ed.), *Con-tatto. Fare Rete per la Vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile* (pp.23-32). Bergamo: Zeroseiup.
- Mancino, E., & Rizzo, M. (2022). Domini attraenti e scenari critici nell'incontro tra educazione e neoliberismi. In E. Mancino, M. Rizzo (Eds.), *Educazione e neoliberismi Idee, critiche e pratiche per una comune umanità* (pp. 1-22). Speciali di MeTis. Bari: Progedit.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Editoriale Le Lettere.
- Morrison, T. (2019). *L'importanza di ogni parola*. Milano: Frassinelli - Mondadori.
- Pétrément, S. (1994). *La vita di Simone Weil* (3ª ediz). Milano: gli Adelphi.
- Recalcati, M. (2018). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati, M. (2019). *Le nuove melanconie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati, M. (2023). *A pugni chiusi. Psicoanalisi del mondo contemporaneo*. Milano: Feltrinelli.
- Scuola di Barbiana (2007). *Lettera a una professoressa. Quarant'anni dopo* (2° ed. speciale). Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Stillo, L. (2023). *Periferie dell'esclusione. Contesti, soggettività, riflessioni in prospettiva pedagogico-sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Stillo, L., & Zizioli, E. (2023). Per un diritto alla città pedagogica tra linee di ricerca e pratiche educative. *Nuova Secondaria*, XL (10), 391- 402.
- Tolomelli, A. (2019). "Rimuovere gli ostacoli...". *Per una pedagogia di frontiera*. Pisa: ETS.
- Vianello, F. (Ed.) (2023). *Maternità in pena. L'esecuzione penale delle donne con figli minori*. Milano: Meltemi.

- Zagrebelsky, G. (2019). *Mai più senza maestri*. Bologna: il Mulino.
- Zizioli, E. (2021a). “Lezioni di volo” per ricominciare a vivere. La visual narrative nel tempo dell'emergenza: riscoperta del potenziale educativo. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni* 11 (2), 126-142. <https://doi.org/10.30557/MT00187>
- Zizioli, E. (2021b). *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Zizioli, E. (2023a). Un'altra scuola: il ruolo e i significati di alcune esperienze di educazione popolare. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1 (1), 127-133 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-19>
- Zizioli, E. (2023b). The recluse mother: a pedagogical reflection. *Women & Education*, 1(2), 75-80.

Storie citate

- Boselli, S. (2021). *Tutta la forza di un fiore*. Milano: Terre di Mezzo.
- Lawson, J.A., & Smith, S. (2020). *Fiori di città*. Santarcangelo di Romagna (RN): Pulce edizioni.

Appendice

Interventi
Sabrina Breschi

Sabrina Breschi

Direttrice Generale dell'Istituto degli Innocenti

Buongiorno a tutti, sono veramente lieta e anche un po' emozionata di accogliervi e portarvi i saluti dell'Istituto degli Innocenti. Ringrazio l'Università di Firenze, la SIPED per aver pensato agli Innocenti per una parte dei lavori di questa iniziativa veramente importante e anche la Professoressa Boffo per le sue parole significative sul valore e i valori di questo luogo.

Mi è stata chiesta una breve presentazione, anche con un minimo di excursus storico, sull'esperienza dell'Istituto degli Innocenti, un'impresa alquanto ardua, in quanto, come sapete, è una delle più antiche istituzioni pubbliche italiane dedicate all'accoglienza dei bambini, alla loro tutela, ma anche alla loro educazione.

Dal 5 febbraio 1445, data in cui l'Istituto ha accolto la prima bambina, Agatha Smeralda, senza soluzione di continuità fino ad oggi, ha lavorato per garantire ai bambini un'opportunità di futuro. Una vicenda storica quindi che fa degli Innocenti un luogo prezioso, unico, soprattutto perché con la costruzione dell'antico ospedale, la città di Firenze ha offerto visibilità, spazio, direi diritto di cittadinanza all'infanzia meno fortunata.

La sua costruzione iniziata nel 1419, fu affidata a Filippo Brunelleschi che ne fece un primo mirabile esempio di architettura rinascimentale con finalità civile. Quindi anche la prima età della vita ha trovato qui una nuova attenzione in quel rinascimento che ha rimesso al centro l'uomo e le sue potenzialità. In questa lunga storia, con ovviamente alterne vicende e secondo gli orientamenti culturali dominanti nelle varie epoche, gli Innocenti hanno sempre cercato di offrire ai propri accolti opportunità, anche educative, formative, non solo percorsi per il rientro nella società, quindi di avviamento al lavoro, ma anche avviamento alle arti, alla musica, al disegno, in una prospettiva di attenzione comunque alla vita dei bambini nella loro globalità. E se dai primi tempi e fino anche ad epoche non molto lontane, la cura e l'allevamento dei bambini nei primi anni di vita si basavano sul sistema del baliatico interno e poi soprattutto esterno, coloro che sopravvivevano agli alti tassi di mortalità, rientravano in istituto proprio per poter avere un percorso anche di studio, soprattutto i maschi, per essere avviati a un mestiere. Anche le bambine acquisivano competenze che poi potevano spendere nel contesto fiorentino. A partire dal '700 l'istituto è stato anche luogo in cui si è sviluppata un'attenzione di tipo scientifico alle pratiche di cura dei bambini; in particolare la sperimentazione sull'alimentazione artificiale, ma anche quella sui vaccini, hanno contribuito a farne anche in passato luogo di ricerca e studio. Però vorrei sottoli-

neare come sempre dal '700 e poi in modo più rilevante ovviamente dall'800 e con l'inizio del secolo scorso, l'attenzione del brefotrofo, oltre ovviamente alla cura diretta dei bambini, si è spostata molto anche sul sostegno alla maternità, alle donne, quindi in una logica di prevenzione dell'abbandono; le madri venivano aiutate perché potessero avere una prospettiva di vita autonoma con i loro bambini. E questo ha portato anche a esperienze molto interessanti fin dall'inizio del secolo scorso, come per esempio prime sperimentazioni di nidi rivolti a madri assistite ma anche esterne della città di Firenze.

L'Istituto fin dall'inizio del secolo scorso e poi naturalmente soprattutto negli anni '60 e '70, dopo che comunque si era consolidata la sua natura di ente pubblico con la legge Crispi che ne fece un'istituzione pubblica di assistenza beneficenza, ha sviluppato un sistema di servizi anche di tipo educativo. Nidi, servizi integrativi e, in tempi più recenti, un centro integrato 06, confluiscono oggi nel Polo Innocenti 06, che, grazie alla continua collaborazione con il Comune di Firenze – avviata fin dagli anni '70 – rappresenta una antesignana esperienza di polo integrato.

Oggi l'istituto è un'azienda pubblica di servizi alla persona; promuoviamo i diritti attivi dei bambini secondo i principi della convenzione ONU e la nostra missione è offrire opportunità, sostenere e mettere al centro le nuove generazioni, a partire dai più piccoli, in quanto persone con pieni diritti di cittadinanza, perché possano dispiegare le proprie potenzialità nel presente, e non solo in quella chiave di cittadinanza futura che spesso ancora oggi caratterizza in parte la narrazione sull'infanzia.

Ancora oggi l'istituto è un luogo di accoglienza, abbiamo una rete di comunità per bambini e nuclei madre e bambino, accanto a questo appunto i servizi educativi. Ogni giorno 250 bambini frequentano i nostri spazi. Dalla fine degli anni '90 accanto a questa attività di servizio abbiamo sviluppato attività di ricerca, monitoraggio e analisi confluite nelle funzioni di centro nazionale e regionale di documentazione sull'infanzia e l'adolescenza con funzioni di assistenza tecnica a quei soggetti di governo che sono chiamati a definire politiche e costruire nei fatti quei contesti educativi e formativi in cui si dispiegano le professionalità delle quali vi occupate in questa giornata.

Essere attivi nel fare e anche nel riflettere sull'esperienza di lavoro, fa dell'istituto oggi un luogo un po' particolare, una agorà in cui ci sono molte occasioni di scambio, riflessione, dialogo sulle pratiche e in questo il tema dell'educazione è centrale.

Quindi mi permetto di chiudere questa mia brevissima introduzione con un paio di riflessioni che vengono dalla nostra esperienza di soggetto che poi sul campo opera direttamente in servizi con una valenza insieme educativa e sociale, sia a livello operativo – a diretto contatto con i bambini e le famiglie – sia a livello di monitoraggio, con una consapevolezza su quelle che sono alcune prospettive di approfondimento molto importanti.

La domanda crescente di educazione ha favorito la crescita delle professionalità educative, accompagnata anche da una diversificazione specialistica in vari contesti

non necessariamente formali o informali, quali l'educazione in campo sportivo, musicale, culturale, artistico, delle nuove tecnologie. A fronte di questa crescita di bisogno di professionalità educative, abbiamo assistito anche a una esigenza di garantire risposte adeguate a queste istanze in una società sempre più complessa; quindi l'attenzione all'orientamento nella complessità è sicuramente una delle prospettive importanti. Da un lato la professionalizzazione, la specializzazione, ma anche la necessità di evitare la frammentazione e quindi riuscire ad avere una prospettiva di sistema.

Proprio il lavoro sull'educazione 06 offre alcuni spunti. Vediamo infatti ancora oggi come il sistema 06 sconta una difficoltà di integrazione proprio delle professionalità educative che contribuisce a non far pienamente sviluppare quella prospettiva di continuità nella formazione del bambino da 0 a 6 anni.

Vi ringrazio veramente di nuovo di essere qui e spero che abbiate modo di apprezzare anche in questi giorni il nostro museo, le nostre ricchezze, il patrimonio artistico e storico culturale dell'Istituto. Buon lavoro.

La Società Italiana di Pedagogia, nel convegno “*Dare la parola. Professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani*”, ha assunto i temi del riconoscimento, della dignità e della rilevanza pubblica delle professionalità educative, pedagogiche e formative.

Promosso in collaborazione con l’Università degli Studi di Firenze e il fattivo sostegno del Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI), il simposio si è svolto a Firenze dal 15 al 17 giugno 2023; ha permesso di condividere ricerche e studi scientifici su teorie e pratiche lavorative di pedagogiste/i, educatrici ed educatori.

Le giornate del Convegno hanno rappresentato uno spazio di riflessione e progettualità, aperto al dialogo con la società civile.

Il Volume raccoglie le relazioni presentate nell’ambito delle sessioni plenarie del Convegno. Studiosi appartenenti ai diversi settori scientifico-disciplinari dell’area pedagogica hanno contribuito ad un articolato confronto euristico sulle professionalità educative, pedagogiche e formative.

Vanna Boffo è Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale e Direttrice del Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell’Università di Firenze.

Giovanna Del Gobbo è Professoressa Ordinaria di Pedagogia Sperimentale e Membro del Direttivo della Società Italiana di Pedagogia.

Pierluigi Malavasi è Professore Ordinario e Presidente della Società Italiana di Pedagogia.