

Siped

INTELLIGENZA EDUCATIVA
PEDIAGOGIA

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

Junior Conference




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 Etxeberria | 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

Comitato Editoriale del volume relativo alla Junior Conference

Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Francesca Dello Preite | Università degli Studi di Firenze
Francesco De Maria | Università degli Studi di Firenze
Glenda Galeotti | Università degli Studi di Firenze
Luca Grisolini | Università degli Studi di Firenze
Zoran Lapov | Università degli Studi di Firenze
Silvia Mugnaini | Università degli Studi di Firenze
Giorgia Pasquali | Università degli Studi di Firenze
Jessica Piccardi | Università degli Studi di Firenze
Giada Prisco | Università degli Studi di Firenze

Collana soggetta a peer review

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

Junior Conference



ISBN volume 979-12-5568-130-4
ISSN collana 2611-1322

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

Indice

• SALUTI ISTITUZIONALI

Alessandra Petrucci 18

• INTRODUZIONE AI LAVORI

Leandro Lombardi 21
Dare la parola significa formare "cittadini sovrani"

Giovanna Del Gobbo 23
Le professioni dell'educazione e della formazione nel solco della scuola pedagogica fiorentina

Maria Tomarchio 28
Dare la parola. Il diritto e il dovere di dire le cose

Pascal Perillo 33
"I care". L'impegno della ricerca pedagogica per le professioni educative, formative e pedagogiche

Panel 1

Educare al confronto. Progetti e valori, persone e comunità per le professioni educative

Sottogruppo 1

• COORDINATORI

Francesco Magni 39
Lo strano caso della «duplicazione» italiana dell'istruzione professionale. Motivi e speranze per un suo superamento

Antonia Chiara Scardicchio	46
<i>L'educazione non è un App. Questioni di pensiero e libertà nel tempo della post-verità</i>	
Monja Taraschi	57
<i>Sulla strada del dialogo, pedagogia e diritto in viaggio con le parole</i>	
 • INTERVENTI	
Vanessa Bettin	64
<i>Educare è orientare e orientare è educare: l'orientamento fra cambiamenti e costruzioni di reti</i>	
Eleonora Bonvini	71
<i>Orientare alla scelta per ridurre le disuguaglianze: quando la segregazione formativa incontra l'“I care”</i>	
Francesca Buccini	76
<i>Dentro la povertà: riflessioni e prospettive di sviluppo</i>	
Aurora Bulgarelli	81
<i>Migranti adulti e apprendimento della Lingua Seconda per l'inclusione sociale. Indagine qualitativa sulle scuole di italiano L2 di Roma</i>	
Chiara Carletti	87
<i>Il tempo delle scelte: come costruire una Università inclusiva per una cittadinanza consapevole</i>	
Lucia Carriera	93
<i>La dimensione di 'casa' in comunità: esplorare l'esperienza vissuta per gli educatori professionali di comunità</i>	
Giorgia Coppola	98
<i>La fragilità ai margini: attualizzazioni del pensiero di don Milani</i>	
Costanza Croce	103
<i>Il santo scolaro e il valore educativo dell'arte nella Scuola di Barbiana</i>	
Guendalina Cucuzza	108
<i>Saperi a confronto. Il ruolo delle professioni educative nel dare voce al paziente e promuovere sistemi di cura integrata in ambito sanitario</i>	

Sara Damiola 113
Accompagnare le comunità locali: prospettive pedagogiche dopo la pandemia

Sottogruppo 2

• COORDINATORI

Teodora Pezzano 120
Educare al confronto. La questione centrale della democrazia

Fabio Togni 127
Specchio, specchio delle mie brame. Intorno al confronto e alla sua educazione

• INTERVENTI

Francesca Di Michele 135
Progetto L.E.A.R.N. pratiche di contrasto alla povertà educativa per una pedagogia della scelta e della responsabilità

Christian Distefano 140
Valorizzare la professionalità pedagogica nei contesti scolastici: il ruolo del «pedagogista» tra inclusione e Cura educativa

Marianna Doronzo 145
La gioia della conoscenza attraverso la pratica musicale: l'esperienza del maestro Milani

Letizia Gamberi 150
Le competenze imprenditive in Alta Formazione: trasformare le idee in azione

Giuditta Giuliano 156
La parola intra moenia

Sottogruppo 3

• COORDINATORI

Maria Vinciguerra 162
“Promuovere “microcomunità generative” per sostenere la genitorialità. A 100 anni dalla nascita di don Milani

• INTERVENTI

Gaetana Tiziana Iannone <i>Una lingua per essere: uno studio di caso nel Sai di Latina</i>	169
Luisa Luini <i>Le discussioni di gruppo nei processi di ricerca con photovoice: sostenere il confronto tra pari con processi di ricerca partecipativi</i>	175
Taub Mikol Kulberg <i>La motivazione nel service-learning quale elemento di prevenzione della dispersione scolastica</i>	180
Dino Mancarella <i>Lo studio della categoria di employability nell'alta formazione: una riflessione sviluppata sui CdL dell'area della formazione dell'Università degli Studi di Firenze</i>	186
Alba Mussini <i>Prendersi cura delle relazioni professionali: middle management scolastico e benessere organizzativo</i>	193
Maria Grazia Proli <i>Il recupero e la condivisione degli spazi pubblici urbani per generare modelli di vita sostenibile</i>	199
Dalila Raccagni <i>Confronto tra attori educativi. Il valore formativo dei focus group nel contesto del Cre-Grest / Oratorio Estivo</i>	205
Angela Rinaldi <i>Le parole per valutare in una scuola che innova</i>	210
Faustino Rizzo <i>Alla scoperta dei "loro più intimi doni": sfide e opportunità di educare in territori segnati dalla cultura mafiosa</i>	215
Maria Romano <i>A occhi aperti: formare i professionisti dell'educazione l'immaginazione pedagogica</i>	222

Sottogruppo 4

• COORDINATORI

Raffaella Biagioli 228
Scuola e professionalità educative

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini 233
Lavorare in educazione oggi: la sfida di formare professionisti capaci di educarsi ed educare al confronto nella complessità contemporanea

Francesca Torlone 240
I professionisti dell'educazione degli adulti: evoluzione dell'identità pedagogica

• INTERVENTI

Miriam Bassi 248
La dimensione della cura nella relazione d'aiuto: una "core competence" per i professionisti dell'orientamento

Sabrina Falconi 253
Il rapporto tra lifelong guidance e lifelong learning per costruire un mind set per la sostenibilità

Stefano Mazza 260
Dialogo sul governo del cambiamento fra due epoche di transizione, alla ricerca di una forma educativa riflessiva ed ugualitaria

Giada Prisco 264
Educazione, cooperazione, giustizia sociale: le parole del pensiero pedagogico di don Lorenzo Milani

Simone Romeo 269
Dare o prendere la parola. La complessa dialettica dell'educazione democratica

Francesca Rota 274
Educare alla sostenibilità: il ruolo della scuola come comunità di apprendimento partecipativo

Antonio Pio Ruggiero 279
Pedagogie ed economie: educate al dialogo per futuri sostenibili

Marika Savastano	283
<i>Presupposti filosofici per una relazione di aiuto: verso il costruito "I care"</i>	
Christel Schachter	288
<i>Orientamento e progetto di vita nella condizione dell'Active Ageing. Dalla prospettiva di Don Milani all'Intelligenza Artificiale</i>	
Sara Scioli	292
<i>PMI RISK ADAPT verso PMI T-Lab. Università, imprese, transizione ecologica: formare al confronto</i>	
Maddalena Sottocorno	297
<i>Uno sguardo sempre aperto sulla povertà educativa minorile</i>	
Annamaria Ventura	303
<i>Parole scolastiche, il messaggio contemporaneo di don Milani</i>	
Elisabetta Villano	308
<i>Educare al confronto: note retrospettive per una metariflessione pedagogica</i>	

Panel 2

Pedagogie del dialogo, dinamiche storiche e culturali, prima e dopo Barbiana.
Scenari emblematici nelle professioni educative, formative e pedagogiche

• COORDINATORI

Luca Bravi	314
<i>La scuola del dialogo per restituire "voce" agli oppressi. Don Lorenzo Milani tra passato e presente</i>	
Livia Romano	320
<i>La nonviolenza come virtù etica nelle professioni educative: la lezione di don Milani</i>	

• INTERVENTI

Claudia Alborghetti	327
<i>Il potere creativo della parola. Il dialogo pedagogico traduttivo tra Gianni Rodari e Jack Zipes in The Grammar of Fantasy per il pubblico americano</i>	

Gabriele Brancaleoni	333
<i>“Il Posto della letteratura per l’infanzia”: la parola ai libri, la parola alle insegnanti</i>	
Luca Comerio	337
<i>Una fucina di educazione attiva: la scuola all’aperto “Casa del sole” di Milano negli anni 1956-1963</i>	
Giusy Denaro	343
<i>«Nessuno più dei figli del povero à bisogno di essere istruito, e nessuno più di loro à diritto di esserlo a spese del proprio comune». La voce critica dei maestri nel difficile cammino della scuola popolare</i>	
Simona Finetti	348
<i>L’appello di don Lorenzo Milani arriva a Parma. L’esperienza di Ulisse Adorni tra scuola democratica inclusiva ed educazione ai media</i>	
Cristina Gumirato	354
<i>Le Nazioni Unite dei Bambini: dare voce ai cittadini di domani. L’esperienza di educazione alla cittadinanza interculturale promossa da Jella Lepman</i>	
Rossana Lacarbonara	360
<i>“Il mestiere più difficile”: la pedagogia di don Milani tra le pagine della rivista Noi donne (1967)</i>	
Amalia Marciano	365
<i>Mi sta a cuore: don Milani e la parola del futuro</i>	
Chiara Martinelli	371
<i>Dare una nuova parola. Alunni con disabilità negli anni Settanta</i>	
Claudia Matrella	376
<i>Don Milani ieri e oggi: la Parola che salverà “Barbiana”</i>	
Silvia Pacelli	381
<i>L’incontro tra don Milani e Mario Lodi e la scrittura collettiva per dare la parola</i>	
Angelica Padalino	386
<i>I ragazzi di Barbiana oggi: dispersione scolastica e criminalità minorile</i>	
Patrizia A.F. Palmieri	390
<i>Don Milani e Paulo Freire: due educatori, una sola pedagogia come pratica di libertà</i>	

Valerio Palmieri 395
Don Milani: precursore scomodo di una Chiesa da rinnovare

Panel 3

Dare la parola. Didattiche, percorsi d'inclusione e traiettorie di benessere per le professioni educative, formative e pedagogiche

Sottogruppo 1

• COORDINATORI

Alessia Cinotti 399
Percorsi di inclusione nella disabilità. Il decentramento del sapere nelle professioni educative

Silvia Guetta 405
La relazione e la parola nelle proposte educative di Lorenzo Milani

• INTERVENTI

Matteo Adamoli 412
Il framework TPACK nello sviluppo professionale delle competenze digitali dei docenti: un percorso di Faculty Development

Massimiliano Andreoletti 417
Il ruolo dell'insegnante nell'introduzione di un videogioco per l'apprendimento della grammatica italiana all'interno dell'attività formativa

Veronica Berni 427
Parola liberata, parola liberante. Riflessioni pedagogiche sul potere di "dare voce" ai ragazzi detenuti tramite la proposta teatrale in carcere minorile

Gabriele Biagini, Alice Roffi 432
Percezioni degli educatori sull'utilizzo delle App Educative nei servizi per l'infanzia 3-6

Massimiliano Bozza 439
La Prassi pedagogica del Teatro dell'Oppresso. Un caso studio con richiedenti protezione internazionale in Salento

Andrea Brambilla	446
<i>L'attualità dell'esperienza di don Milani. Analogie tra il Manifesto "Una scuola" e Barbiana in Classcraft</i>	
Zoran Lapov	451
<i>Tra esilio, vocazione e competenza: l'impegno pedagogico di don Milani</i>	
Valentina Pagliai	457
<i>Fare comunità: l'esempio delle Murate di Firenze come contesto formativo</i>	
Marianna Piccioli	462
<i>Verso lo sviluppo di pratiche inclusive: l'atto intenzionale di progettare l'inclusione</i>	
Pierpaolo Rossato	469
<i>Aver cura dell'educazione: emancipazione e libertà</i>	
Claudia Salvi	473
<i>Il progettista pedagogico nelle imprese per uno sviluppo sostenibile, resiliente e integrale</i>	
Sottogruppo 2	
• COORDINATORI	
Menichetti Laura	479
<i>Percorsi di inclusione e traiettorie di benessere. Dalla cinematica alla dinamica</i>	
• INTERVENTI	
Valeria Cotza	488
<i>Da tutor a educatori di rete: ridefinire servizi e professionalità contro la dispersione scolastica</i>	
Giulia Cuzzo	496
<i>La voce degli studenti nella comunità scolastica: prospettive pedagogiche di giustizia sociale per l'innovazione didattica e il successo professionale</i>	
Letizia Ferri	501
<i>Il TLC come generatore di comunità di pratica nell'ambito della ricerca universitaria: un'esperienza di educazione al confronto</i>	

Francesca Franceschelli 506
Professioni educative e inclusione: "I-Care" come pratica di benessere

Claudia Fredella 510
*Un'indagine esplorativa sulla relazione tra scuola ed extra scuola:
il caso del quartiere San Siro di Milano*

Elena Gabbi, Ancillotti Ilaria 518
*Promuovere la progettazione di interventi educativi per la prosocialità
nella scuola attraverso i prodotti audiovisivi*

Giulia Lampugnani 527
*La costruzione dell'identità professionale e accademica
nel percorso dei dottorandi in Educazione della Società Contemporanea:
uno sguardo dall'interno*

Alessandra Anna Maiorano 536
*Dare parola a studentesse e studenti sul corso di laurea c
ome spinta al cambiamento: analisi dei dati qualitativi emergenti
del questionario di una ricerca Mixed Methods*

Sottogruppo 3

• COORDINATORI

Francesca Bracci 544
Epistemologia postumana della pratica trasformativa

Giuliano Franceschini 552
Verso una definizione provvisoria di inclusione scolastica

• INTERVENTI

Silvia Micheletta 561
Il feedback: qualità distintive e riflessioni sulla sua efficacia

Ilaria Paolicelli 567
*Tra individualizzazione e personalizzazione: punti di contatto
tra l'esperienza educativa di don Milani e le moderne pratiche inclusive*

Giovanni Papagni 572
*Dare la parola alle professioni educative e pedagogiche
sulla fragilità dei giovani*

Elisa Rossoni	578
<i>Le culture del gioco con la disabilità infantile. Un progetto di ricercata partecipata con genitori migranti di bambini con disabilità</i>	
Pia Sacco	584
<i>Le metodologie cooperative per la partecipazione e l'inclusione sulla scia dell'insegnamento di don Milani</i>	
Silvia Sangalli	588
<i>Dare la parola ai corpi. L'inclusione dei giovani fragili attraverso la pratica motorio-sportiva</i>	
Angela Spinelli	593
<i>Partecipazione nelle pratiche narrative digitali. Il caso di studio del progetto PRESTO</i>	
Donatella Visceglia	599
<i>Educare liberi. Promuovere la parità di genere a scuola attraverso l'albo illustrato e la autoriflessione</i>	

Panel 4

Sperimentare incontri. Dati, società, scelte empirico-sperimentali nelle professioni educative, formative e pedagogiche

• COORDINATORI

Irene Biemmi	605
<i>Professione docente: femminilizzazione dell'insegnamento e formazione ad una cultura di genere</i>	
Salvatore Patera	608
<i>Lorenzo Milani e Paulo Freire: riflessioni sul "posizionamento" in educazione</i>	

• INTERVENTI

Del Gobbo Giovanna, Cristina Banchi	615
<i>Quali strategie educative possono promuovere l'Active Ageing nel passaggio dalla vita lavorativa al pensionamento?</i>	

Alessio Castiglione <i>Insegnare e imparare con Instagram</i>	620
Luca Grisolini <i>Rintracciare esperienze di governance del patrimonio culturale in Toscana: primi risultati di un'indagine regionale</i>	630
Elisa Guasconi <i>Pratiche di formative assessment per promuovere abilità di comprensione dei testi. Una sperimentazione nella scuola secondaria</i>	636
Lucia Maniscalco, Martina Albanese <i>Il Mediterraneo una risorsa sostenibile: Swot Analysis sulle pratiche di educazione ambientale</i>	643
Sofia Marconi <i>"Stare bene", insieme. Il dispositivo patrimonio culturale per il benessere comunitario</i>	650
Silvia Mugnaini <i>Competenze in materia di sostenibilità per le organizzazioni dell'economia sociale: un piano di ricerca empirica</i>	656
Marta Pampaloni <i>Il dispositivo della biblioteca sociale nei contesti penitenziari: i risultati di una ricerca-azione in due istituti penitenziari</i>	664
Vincenzo Nunzio Scalcione <i>Appreciative Inquiry: uno strumento valutativo per l'incremento delle prestazioni lavorative nella scuola</i>	671

Saluti istituzionali

Alessandra Petrucci

Alessandra Petrucci
Rettrice Università degli Studi di Firenze

Buon pomeriggio a tutte e a tutti, benvenuti nella nostra Aula Magna, una sede solenne, per un'occasione importante. Vi porto ovviamente i saluti dell'Ateneo con grandissimo piacere per questo convegno organizzato dal Dipartimento FOR-LILPSI del nostro Ateneo, a cui partecipano tantissimi pedagogisti, qui convenuti anche nel ricordo dei cento anni dalla nascita di don Lorenzo Milani.

Mi fa piacere salutare il Dottor Leandro Lombardi, che è qui accanto a noi e che avrete modo di sentire a brevissimo. Porto i saluti anche alla Professoressa Tomarchio, vicepresidente vicaria della SIPED, al Presidente della SIPED, il professor Pierluigi Malavasi, e ovviamente all'amico collega Pascal Perillo, con cui abbiamo avuto un piccolissimo passaggio in CUN quasi insieme: mi fa veramente molto piacere avere l'occasione di incontrarlo nuovamente. Un saluto anche alla nostra professoressa Giovanna Del Gobbo, instancabile macchina organizzatrice.

La prima parte del titolo del Convegno è emblematica. "Dare la parola". Questo, in effetti, ha fatto anche don Milani e, nell'anno delle sue celebrazioni, partecipare a una riflessione ispirata alla figura del Sacerdote di Barbiana, significa considerare la sua eredità e i temi che furono al centro del suo apostolato, non in un approccio commemorativo, ma in maniera proattiva, come contributo al dibattito attuale.

Il mondo della Scuola, soprattutto dopo la pandemia di Covid-19, che ha imposto l'adozione della didattica a distanza, deve confrontarsi, infatti, con una realtà nuova e oggi è senz'altro necessario ripensare la didattica alla luce di questo particolare momento storico.

La Scuola, infatti, riceve il suo mandato dalla società, che chiede alla Scuola, come a una delle istituzioni di cui la società è dotata, di farsi carico di una parte di responsabilità.

La Scuola porta questa responsabilità insieme all'altra grande istituzione, la Famiglia, che in questo momento risulta sempre più multiforme.

In questo quadro, si inseriscono anche i servizi del territorio e del terzo settore, che si sono aggiunti, in questi decenni, nella presa in carico dei bambini e dei giovani.

La vita quotidiana della Scuola è cambiata, si sono arricchiti i *curricula* e si è complicata l'organizzazione, affrontando anche temi e metodi nuovi.

La responsabilità è quella di prendere in carico studenti e studentesse, per aiu-

tarli a inserirsi nella società in cui vivono, per essere in grado di rispondere alle richieste del mondo del lavoro e dell'economia, per poter esprimere le proprie potenzialità, sensibilità, bisogni, paure, desideri e la propria creatività; per consentire loro di sviluppare la capacità di diventare consapevoli dei problemi, delle contraddizioni e delle manipolazioni: costruire, cioè, uno sguardo avvertito e critico sul mondo.

I giovani devono imparare a individuare un'etica che serva come bussola durante le loro vite, come esseri umani, cittadini, elettori, lavoratori.

Oggi, in maniera diversa rispetto ai tempi di don Milani, i ragazzi devono imparare ad esercitare i loro diritti, ma anche i loro doveri e a coltivare l'etica della responsabilità.

La missione della Scuola è, quindi, sempre più impegnativa ed è necessario prevedere una riqualificazione della figura dell'insegnante, nei percorsi formativi di ogni ordine e grado.

Da qui, il richiamo a don Milani: nel 2017, Papa Francesco ha pregato sulla sua tomba a Barbiana, definendolo “un profeta che illumina la Chiesa”; nello stesso anno, il Ministero (MIUR), in una circolare alle scuole, ha visto in lui “un grande illuminato educatore”; nel 2021, Il Ministro dell'Istruzione ha invitato a riflettere sulle sue opere «straordinariamente intrise di impegno quotidiano verso il prossimo» e la Presidente dell'Unione Europea, a Firenze, ha indicato, come slogan per un nuovo Rinascimento Europeo, il motto di don Milani: *I care*.

Sono tanti gli stimoli, che provengono da questo centenario, declinabili in tanti aspetti del nostro quotidiano e saranno tante le suggestioni, che proverranno da questo convegno.

Ringrazio, pertanto, gli organizzatori, tutti coloro che hanno reso possibile un evento di questa portata e formulo a tutti voi gli auguri di buon lavoro.

Introduzione ai lavori

Leandro Lombardi
Giovanna Del Gobbo
Maria Tomarchio
Pascal Perillo

Dare la parola significa, formare “cittadini sovrani”

Leandro Lombardi

Comitato Nazionale per il Centenario della nascita di don Lorenzo Milani

Consapevole del mio ruolo di Presidente di un’Istituzione pubblica, sono stato il primo a contattare il gruppo degli ex allievi della Fondazione don Milani di Barbiana e il gruppo degli ex allievi del Gruppo di Calenzano per costituire un Comitato unitario in vista del centenario della nascita.

Le grandi eredità sono spesso divisive e conflittuali, aver fatto un percorso tutti insieme e l’essere riusciti a costituire un Comitato unitario mi è parso un risultato quasi miracoloso e quanto mai necessario nell’attuale periodo storico, segnato da eventi epocali che ci richiedono di rimanere uniti nonostante le divergenze, in considerazione della qualità del patrimonio morale che ci è stato consegnato da don Milani. Mi piace molto – ve lo dico anche a nome di tutti i componenti del Comitato e della Presidente On. Rosy Bindi – questa vostra scelta di coniugare “il ruolo dell’educazione con la centralità della parola”, perché l’educatore ha a che fare molto con l’obbiettivo *milaniano* di “dare la parola a chi la parola non ce l’ha”.

Dare la parola significa, come avrebbe detto don Lorenzo, formare “cittadini sovrani”, quindi operare “la più alta forma di politica”, nel tentativo di costruire una società giusta e pacificata. Credo che questa missione, questa vocazione degli educatori sia centrale per il futuro della nostra società, perché se nel dopoguerra, quando cominciava la sua missione don Milani, c’era una larga fetta della popolazione arretrata, con difficoltà ad accedere al mondo della cultura, al mondo della scuola, al mondo del lavoro, con la possibilità di rimanere emarginati e di generare emarginati, oggi siamo in un periodo ugualmente delicato, perché stanno arrivando sulle nostre coste tanti nuovi emarginati che non possiamo “ricacciare in mare” nemmeno sparandogli addosso, e se ne sono accorti anche i più distratti, quando sono dovuti passare dalla propaganda elettorale alle responsabilità di governo. Ci troviamo di fronte a un fenomeno epocale: l’arrivo nel nostro paese di centinaia di migliaia di persone che non parlano la nostra lingua, quindi “non hanno la parola”; o li aiuteremo a inserirsi dando loro la parola e facendoli diventare cittadini sovrani, valorizzando la loro presenza per creare lavoro, benessere, pace sociale e garantire uguaglianza di diritti o altrimenti ci prepareremo allo scontro sociale e alla catastrofe. Credo che l’educatore e l’insegnante, vista come è fatta la scuola oggi e come è articolata la società, hanno un ruolo essenziale nel creare i giusti presupposti per una società inclusiva, e di questo ve ne siamo immensamente grati.

Perché ricordare il Centenario della nascita di don Lorenzo?

Vi anticipo gli appuntamenti principali:

- L'inaugurazione il 27 maggio 2023 a Barbiana con la tradizionale Marcia e con l'intervento del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella;
- In estate il Convegno sul tema della pace ad Assisi, in collaborazione con la Cittadella editrice;
- In ottobre a Bergamo il Convegno sul mondo del lavoro, in collaborazione le ACLI e i Sindacati confederati;
- A novembre 2023 a Firenze il Convegno sulla figura del prete don Milani, sulla figura del pastore e sul suo rapporto con la Chiesa, in collaborazione con l'Arcidiocesi di Firenze e la Facoltà Teologica dell'Italia centrale;
- Inizio 2024 a Catania, che come ben sapete è la città con la più alta dispersione scolastica d'Europa, il Convegno sulla scuola e il diritto allo studio, in collaborazione con la Diocesi di Catania, il Comune di Catania e i Sindacati confederati;
- infine a Montesole presso Bologna il Convegno sulla Costituzione, in collaborazione con la Comunità di don Dossetti e con il Comune di Bologna.

Ci piacerebbe che questo Centenario fosse una “contronarrazione” efficace e necessaria per contestare la narrazione politica dei potenti di turno. Come apro la televisione, o mi connetto sui social, e vedo quello che sta accadendo in questi giorni, sento ripetere una sola narrazione sul tema della guerra, per tanto dobbiamo rileggere “L'obbedienza non è più una virtù” per contestare coloro che stanno nuovamente parlando di patria, e per ripetere con don Milani: *“io non ho patria, il mondo per me si divide non in patrie, ma in poveri e ricchi, oppressi e oppressori, gli uni sono la mia patria, gli altri sono i miei stranieri”*.

Dobbiamo fare contronarrazione sulla scuola perché il Ministero della Pubblica Istruzione è diventato oggi Ministero dell'Istruzione e del Merito, tornando a chiederci: *“Chi deve essere meritevole”*? Se pensiamo agli studenti forse siamo di fronte a una narrazione sbagliata, perché avrebbe detto don Lorenzo, in “Lettera ad una professoressa”, che il merito deve essere dell'Istituzione scolastica e degli insegnanti, che dovrebbero mettere tutti gli studenti in condizione di meritare.

Anche per quanto riguarda la Chiesa credo che la scommessa di don Lorenzo sia molto forte, perché la chiesa, come altre agenzie educative, è in profonda crisi e non riesce a aprire orizzonti di futuro a chi ha il futuro lo possiede per età anagrafica: i giovani. È necessario riprendere in mano “Esperienze pastorali” per rileggere e riproporre il suo metodo che era un metodo profondamente analitico, per individuare le criticità e trovare insieme le soluzioni, anche a costo di operare scelte evangeliche dolorose e drastiche.

Vi auguro che anche il vostro convegno di oggi dia un contributo significativo alla contronarrazione milaniana e per questo vi ringrazio anticipatamente.

Buon lavoro

Le professioni dell'educazione e della formazione nel solco della scuola pedagogica fiorentina

Giovanna Del Gobbo

Professore Ordinario

Università degli Studi di Firenze - giovanna.delgobbo@unifi.it

Prima di tutto desidero ringraziare coloro che mi hanno preceduto nell'aprire questo Convegno dedicato alle professioni dell'educazione e della formazione ricordando don Milani: con le loro "parole" ci hanno consentito di entrare già nel vivo di una riflessione che ci accompagnerà in queste tre intense giornate di lavoro insieme, toccando molti dei temi che potranno essere sviluppati proprio "dando la parola" a coloro che nelle plenarie e nei gruppi di lavoro potranno condividere i risultati delle proprie ricerche. Temi, livelli e ambiti che si intrecceranno grazie al contributo di molteplici punti di vista.

Desidero quindi dare il benvenuto a tutte le Colleghe e i Colleghi già presenti oggi o che parteciperanno da domani, a coloro che ci accompagneranno a distanza, non meno attivamente.

Soprattutto desidero ringraziare il Direttivo della SIPed che ha offerto alla nostra comunità accademica la possibilità di ospitare un incontro così rilevante, collegato ad una ricorrenza che necessariamente avvertiamo come vicina, il centenario della nascita di don Lorenzo Milani, insieme ad una tematica che attraversa la storia della pedagogia fiorentina.

Lo sguardo verso le professioni dell'educazione e della formazione con funzioni *non-teaching* nasce da lontano e nel tempo si è costantemente arricchito.

L'orientamento culturale della scuola fiorentina ha potuto beneficiare di un *imprinting* rilevante. Già nel 1951 Borghi, con *Educazione e Autorità nell'Italia moderna* impostava una definizione del campo di studi che andava ben oltre i sistemi di istruzione e i sistemi educativi tradizionalmente intesi e includeva l'interessa dei processi educativi che interessano ogni momento della vita. E nel 1962, con *Educazione e Sviluppo Sociale*, definiva l'educazione in ragione del suo apporto alla costruzione di una società democratica, grazie alla possibilità di accompagnare la crescita delle persone nella scuola, nel lavoro e nel tempo libero. Le sue parole indicavano l'educazione come un'impresa la cui durata si estende per l'intera vita, che integra, completa e sviluppa l'opera educativa della scuola che, richiamando le sue parole, "non può avere successo isolatamente".

Borghi trasforma il principio etico dell'eguaglianza in un oggetto di ricerca teorica, politica, metodologica. Propone una ricerca a cui è affidato il compito di superare gli approcci filantropici per comprendere i costrutti che la legittimano e i dispositivi attraverso i quali operare per favorire lo sviluppo della democrazia.

Sempre nel 1962, Borghi delineava alcune impostazioni che poi caratterizzeranno la ricerca pedagogica della scuola fiorentina: è dall'analisi della situazione dell'uomo nel mondo che deve scaturire una migliore comprensione delle esigenze educative. E con questo indirizzo non intendeva orientare verso una mera attualità, ma si esprimeva in favore di un impianto metodologico radicato nell'esperienza e capace di confrontarsi con la sfida di produrre un cambiamento, di dare una spinta trasformativa all'azione educativa. Prefigurava, così, una ricerca capace di generare un corpo di conoscenze significative, in grado di porre gli attori dell'educazione nelle condizioni di agire, di assumere decisioni supportate dai risultati della ricerca per incidere sulla società. Da qui un'impostazione metodologica attenta a misurare l'efficacia delle azioni, con il costrutto di "statistica pedagogica", senza però perdere di vista la desiderabilità dei risultati e lo sviluppo sociale, e quindi un metodo mai ridicibile a tecnica.

Questa impostazione borghiana del ruolo della conoscenza pedagogica e dei suoi rapporti con l'azione educativa, con l'agire dei diversi attori dell'educazione, affonda, ovviamente, le sue radici nel pensiero di Dewey, che ne rappresenta il quadro di riferimento epistemologico. Una prospettiva che definisce i principi e le forme attraverso le quali la ricerca educativa diventa utile per la pratica educativa. Proprio quella pratica che deve essere agita dai professionisti dell'educazione e della formazione.

Su questo *humus* si fonda la scuola fiorentina con un'accentuazione dell'attenzione verso il nesso tra ricerca e pratica educativa a livello macro, meso e micro-pedagogico. Una ricerca che si fonda sulla rappresentazione olistica del fenomeno educativo delle sue dimensioni individuali, sociali e societarie

Una ricerca non indica il vero, ma può istruire l'azione rispetto alle possibili relazioni tra azioni e conseguenze, perché la conoscenza è il risultato delle esperienze, delle transazioni uomo/ambiente in ragione dei risultati prodotti dalle stesse azioni e nella comprensione del rapporto tra azioni intraprese e loro conseguenze.

In questa prospettiva l'azione educativa non può essere concepita come un'attività in cui si adottano ricette sperimentate e testate, ma un evento in cui si affrontano problemi concreti, per molti aspetti nuovi, unici, irripetibili. Una ricerca, dunque, che non può che essere collaborativa e realizzata grazie al coinvolgimento e la partecipazione di coloro che realizzano le pratiche educative nell'agire professionale quotidiano, per trasformarla in azioni in cui la riflessione, la deliberazione intenzionale, la teorizzazione siano incorporate: le conoscenze che ciascuno produce, attraverso le pratiche o attraverso le proprie argomentazioni, richiedono di essere messe in comune. Le conoscenze preesistenti possono, dunque, essere valorizzate per comprendere la natura dei problemi, per la selezione delle possibili linee di azione, per avere un approccio più intelligente, perché collaborativo, alla soluzione dei problemi.

L'unicità dell'azione educativa non comporta la negazione della dimensione tecnologica dell'azione educativa stessa, interessata alla replicabilità dei processi e alla costruzione di modelli, ma l'unicità sottolinea la necessità di una forte attenzione alla formulazione di ipotesi di intervento che sappiano mettere in coerenza

fini e mezzi, assumendo scelte professionali fondate sulle evidenze. Sia nella ricerca educativa che nella pratica professionale i fini assumono, così, la natura di ipotesi da sottoporre a verifica.

È in questo alveo che è maturata l'attenzione della scuola fiorentina per le professioni educative: attraverso lo sviluppo di teorie critiche con una forte prospettiva storica, interdisciplinare e transdisciplinare; attraverso l'ancoraggio ai problemi reali e emergenti: il lavoro, le questioni di genere, le molteplici transizioni della vita, l'educazione degli adulti – basti pensare ai lavori di De Sanctis e la prima cattedra di educazione degli adulti a Firenze nell'anno accademico 1970/71.

Dall'attenzione all'impatto sociale dell'azione educativa in tutte le età della vita, è scaturita l'elaborazione di proposte metodologiche sempre fondate sull'osservazione empirica e orientate alla valorizzazione dei saperi e delle conoscenze incorporate nelle pratiche educative e di lavoro, secondo un approccio partecipativo e collaborativo, trasformativo, di ricerca-azione.

Ricerca per l'azione educativa, nell'azione educativa e sull'azione educativa: per trarne elementi utili per la formazione e la professionalizzazione di coloro che sempre di più sono chiamati nella ideazione, progettazione, gestione e valutazione delle attività e servizi educativi non formali, della formazione professionale e continua dei giovani e degli adulti, oppure nell'erogazione di specifici servizi formativi. Si tratta di un tipo di professioni la cui presenza si concentra laddove il mercato della formazione è più consistente: dai servizi educativi, alla formazione continua e sul lavoro, nelle organizzazioni, pubbliche e private.

Per comprendere il valore della ricerca sulle professioni dell'educazione e della formazione occorre considerare come il processo di professionalizzazione delle professioni si identifichi solo in parte con la loro formazione. Non è a partire dalla formazione che una attività lavorativa si professionalizza. È semmai vero il contrario: la conquista di un percorso formativo ad hoc è frutto del processo di professionalizzazione. Essa, infatti, corrisponde al processo sociale attraverso cui una attività lavorativa, una occupazione diviene una professione. La conquista di standard minimi di accesso alla professione, di percorsi formativi per la selezione negli accessi alla professione, il controllo e la tutela degli interessi dei professionisti attraverso associazioni professionali, l'ottenimento di riconoscimenti legali, sono tutti elementi del processo di professionalizzazione. La professionalizzazione è il percorso attraverso cui una attività lavorativa diviene una professione.

La ricerca deve saper intercettare e indagare questi processi di professionalizzazione affinché, poi, la formazione possa servire a identificare il professionista e collocarlo nell'ecosistema all'interno del quale opera in termini di conoscenze e competenze necessarie per determinate attività, ruoli, funzioni, sistemi formativi di appartenenza. Si tratta di percorsi che richiedono e utilizzano la ricerca sui fondamenti teorici, teorici e metodologici, sulle pratiche di lavoro: per l'avvio di modalità sistematiche di formazione iniziale e di specializzazione progressiva fondate su un solido bagaglio di *core competences* comuni ai professionisti dell'area.

Queste considerazioni, credo, ci possono aiutare a situare meglio il senso dei

risultati che le professioni dell'educazione e della formazione hanno conseguito negli ultimi anni.

È il riconoscimento di una professionalità che ha già dimostrato di saper rispondere a una nuova domanda sociale di educazione e formazione a cui il sistema dell'istruzione, da solo, non può rispondere se non in una logica di ecosistema di educazione e formazione. Un'alleanza che può trovare una sua strutturazione in forme di welfare integrato basate su prospettive interpretative capaci di cambiare il punto di vista per superare una logica assistenzialista, che rischia di appoggiarsi paradossalmente su logiche di subalternità, verso una logica emancipatoria e di reale investimento sulla risorsa umana nelle sue molteplici fenomenologie.

L'insieme di conoscenze condivise tra i professionisti ha connotazioni diverse. Le stesse condotte professionali in termini di azioni, di codici seguiti, di aspettative degli stakeholder sociali (coloro che li legittimano e li occupano) variano a seconda degli ambiti considerati.

Molte professioni educative hanno un livello di strutturazione e di sviluppo ancora iniziale ma promettente. Altre hanno già un alto livello di legittimazione sociale, pensiamo agli educatori per l'infanzia, per la fascia 0-6.

È per questo che si tratta di un mondo di professionisti con pochi standard condivisi. Alcune professioni dell'educazione e della formazione sono esercitate da professionisti accomunati dalle attività svolte, ma non dalla formazione, dallo status, dalle competenze maturate, dal tipo di rapporti di lavoro.

Correlare epistemologie, processi di professionalizzazione reale e percorsi formativi, è una sfida della ricerca e della formazione superiore. È una sfida e una responsabilità perché la definizione di percorsi formativi caratterizza sicuramente una fase avanzata dei processi e rappresenta il momento di consolidamento e riconoscimento istituzionale di una professione, tanto da stabilirne con chiarezza i requisiti di accesso e definirne i percorsi di acquisizione attraverso specifiche attività formative.

Nel riconoscimento di elevate potenzialità di sviluppo delle professioni educative e formative in una pluralità crescente di servizi, sono molteplici i fattori che possono interferire con il processo: l'intersezione tra sistemi dei servizi, la presenza di professionalità portatrici di interessi e valori materiali e simbolici già consolidati, il controllo presente sul piano normativo e istituzionale, l'esigenza di definire sistemi gerarchici negoziati tra settori professionali appartenenti a pratiche professionali differenti, ma interagenti. Sono tutti fattori che, al di là del riconoscimento sul piano culturale e valoriale della necessità di specifiche competenze di carattere pedagogico, devono essere tenuti in considerazione per evitare i rischi di de-professionalizzazione o semi-professionalizzazione che la figura di educatore e pedagogo potrebbero incontrare, se non si rafforza un paradigma teorico che ne ispira le pratiche, per evitare il rischio che possano essere sottoposte alla guida e tutela di altre professioni, gerarchicamente sovraordinate.

Si prefigura una fase storica dinamica delle professioni dell'educazione e della formazione nella sua ampiezza e nelle sue potenzialità di mobilità orizzontale tra le diverse professioni dell'area e di mobilità verticale tra le diverse posizioni orga-

nizzative. L'emergere in ambito lavorativo di forme plurali e ibride di identità e appartenenza comporta un impegno di ricerca nel definire criteri e orientamenti per valorizzare e dare significato al manifestarsi, nel mondo del lavoro, di appartenenze, di attributi professionali, di ruoli educativi. È proprio la fenomenologia del mondo del lavoro che offre un quadro non più forzatamente interpretabile secondo principi di un presunto “dover essere” e, tanto meno, definibile a partire dai risultati di apprendimento dei vari percorsi formativi, di alta formazione o professionalizzanti. Ed è sul mercato del lavoro potenziale di chi si affaccia su questa area di professioni che occorre individuare una bussola per andare oltre le professioni classiche, e per affacciarsi sul più ampio mondo delle semiprofessioni e pre-professioni, per ricomporre l'area professionale in tutta la sua vastità, superare visioni caleidoscopiche e fornire elementi di orientamento per professionisti interessati a cogliere opportunità di nuove prospettive di carriera.

La comunità pedagogica vive sicuramente una fase sfidante, che richiede capacità di interpretare i cambiamenti sociali, culturali ed economici in atto per offrire risposte adeguate: da una parte per garantire l'acquisizione delle competenze necessarie ai futuri professionisti dell'educazione e della formazione di essere “employable”, per continuare a stare in un mondo del lavoro in evoluzione, dall'altra per favorire il re-skilling dei professionisti in una prospettiva di formazione continua.

È con questo auspicio che auguro alla nostra comunità un costruttivo lavoro in queste giornate fiorentine.

Riferimenti bibliografici

- Borghi, L. (1962). *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, F., Federighi, P. & Mariani, A. (a cura di) (2016). *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli, metamorfosi, figure*. Firenze: Florence University Press
- Del Gobbo, G., Federighi, P. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: Ed.It.
- De Sanctis, F. M. (1975). *Educazione in Età Adulta*. Firenze: La Nuova Italia.

Dare la parola. Il diritto e il dovere di dire le cose

Maria Tomarchio

Professoressa Ordinaria

Università degli Studi di Catania - maria.tomarchio@unict.it

1. Maestri a servizio di un'idea di collettività

Lungo il biennio 2022/2023 abbiamo commemorato l'anniversario della nascita di Mario Lodi, nato a Vho di Piadena il 17 febbraio del 1922, e di Lorenzo Milani, nato a Firenze il 27 maggio del 1923. La migliore memoria operante della Pedagogia italiana ha voluto ricordarli in due convegni Siped: il primo dal titolo *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi* (Foggia, 16-17 giugno 2022), il secondo, di cui il presente volume accoglie gli Atti, sul tema *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative a 100 anni dalla nascita di don Milani* (Firenze, 15-16-17 giugno 2023).

Milani e Lodi, due figure di maestri che a distanza di anni riescono ancora ad accendere e ad alimentare aspettative legate al ruolo e alla forza della cultura scolastica, alla potenza generativa di un'azione educativo-didattica colta, consapevole e responsabile. Due volti rappresentativi di un profilo di maestro di cui la scuola, e con essa la ricerca pedagogica, avverte oggi un forte bisogno, per il carattere universale e fondativo del messaggio, per l'agire determinato che connota chi è a servizio di un'idea di collettività e di vita sociale in linea con i valori della Costituzione. Intere generazioni di docenti di scuola, di ricercatori di Pedagogia, hanno tratto suggestioni e ispirazione dai loro scritti, sia sotto il profilo delle istanze etico-sociali che delle quotidiane prassi scolastiche. Trovo significativo associare nel ricordo queste due figure di indimenticabili maestri, non soltanto per richiamare aspetti di continuità e di progettualità dell'attività della Siped, ma anche perché ritengo si possa affermare che essi siano stati, del pari, pur essendo presente tra le rispettive posizioni una certa dialettica, convinti assertori di una scuola il cui compito non è selezionare entro un regime di irriducibile competitività, piuttosto 'promuovere'.

Condizionati come siamo da un'idea di valutazione finalizzata alla selezione (Corsini, 2023), affermare che la scuola debba sostanzialmente promuovere è un'asserzione che potrebbe giungere provocatoria; che nell'immediatezza sollecita domande del tipo: 'cosa promuovere?', 'chi?', o ancora 'promuovere a quali condizioni?' Interrogativi che traggono origine dalla convinzione della necessità che gli studenti debbano raggiungere prescritti standard, attestati da un voto (pari a quanto?) che sia garanzia di un'acquisita padronanza (di cosa?). Interrogativi che

richiamano, altresì, il dettaglio di una transazione finalizzata ad un utile immediato, ad un ricavato che veicola un'idea di istruzione, e correlati modelli educativi e formativi, forzatamente ricondotti entro una logica di mercato che segna (nel senso che insegna) la via che conduce al 'debito' e spiana la strada a prospettive altre rispetto al mandato costituzionale. Un debito che certo non esibisce i tratti della riconoscenza, piuttosto sottolinea vincoli che recano il contrassegno della mortificazione per l'assenza di mezzi.

Chiedersi 'chi' la scuola promuova sposta l'asse dell'imputazione sul singolo; ma la scuola non promuove a particolari condizioni, '... promuove. Punto' (sottolineava Mario Lodi). Allora, forse, ad essere sbagliate sono le domande, poiché la scuola è chiamata a garantire la partecipazione e il pieno sviluppo di ogni persona; nella prospettiva di Lorenzo Milani: a promuovere incondizionatamente. È questo un principio che risuona come un ammonimento, un'esortazione, un monito, una sorta di imperativo categorico volutamente posto come inappellabile, perché ogni tentativo di declinazione interna ne ridurrebbe la portata. Un a-priori universale e necessario a qualsivoglia pratica educativa scolastica, che restituisce un'idea di cura della collettività in perfetta linea di coerenza con i principi costituzionali di un paese democratico, una sorta di postulato che riassume in sé la più elevata attestazione di valore che si possa dare alla pratica di Istruzione. In tal senso, a rigore di logica, non sarebbe neanche del tutto esatto affermare che la scuola si ispira alla Costituzione, perché essa dovrebbe sempre essere, piuttosto, chiaramente orientata dal dettato costituzionale. Del resto don Milani e Lodi rientrano in quella generazione di maestri cresciuta assieme all'Italia del secondo dopoguerra. Ritengo che gli insegnanti, intesi come corpo docente, crescano sempre parallelamente alla democrazia nel proprio Paese; così come il Paese stesso cresce, sotto il profilo delle proprie istituzioni democratiche, quanto più investe in termini di cura (non soltanto economica) nella formazione del proprio corpo docente.

Alla luce di tale premessa, *Lettera a una professoressa* può essere letto come atto di denuncia delle responsabilità di una scuola dimentica della Costituzione, in particolare dell'art. 3 (*Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese*), di una scuola che rimane indifferente di fronte all'elevato numero di ragazzi che perde, in larga misura a causa di uno svantaggio dovuto a pesanti disparità di partenza da imputare all'essere nati in un luogo anziché in un altro (Sabatino, 2011).

"Tutti i ragazzi nascono uguali – si afferma nel corpo del testo – e se in seguito non lo sono più è colpa nostra" (Scuola di Barbiana, 1967, p. 61); a seguire vengono prospettate azioni concrete per contrastare il fenomeno, prime fra tutte: non bocciare e dare più tempo (Ivi, p. 80). Così don Milani scandalizza i benpensanti; per un verso sostenendo che gli insegnanti non si preoccupano di tutti i loro allievi e producono invece degli scarti, e, per un altro, ponendo con estrema lucidità il

problema della produttività sociale della scuola e della nuova consapevolezza professionale degli insegnanti (Catarsi, 2009). Così scuote le coscienze di tutti, ricordando che non possiamo indulgere in una considerazione della povertà educativa come stato di bisogno da accettare e compatire: osservata nelle diverse forme che la storia ci consegna, essa deve sempre inquietare le nostre le coscienze per le pesanti responsabilità sul terreno dei diritti negati alle persone.

2. Quando la scuola promuove

Quando la scuola pro-muove si offre alla nostra considerazione come organismo vivo e attivo, in divenire, come comunità operosa, che progetta e sviluppa propositi, che li persegue nella logica dell'uguaglianza delle opportunità, mai sospinta da un generico 'fare'. Al suo interno ha rispetto e considerazione della titolarità di ciascuno in ordine al proprio tempo e ai propri tempi, insegna a guardare al futuro proiettando come orizzonte di riferimento un paesaggio che non è mai prescritto, estensione dell'esistente, presente differito. Proprio perché "siede fra il passato e il futuro" (Milani, 1965, p. 222) avendo come bussola la Costituzione, don Milani riconosce alla scuola (e con essa agli insegnanti) l'importante prerogativa di esercitare la propria funzione entro uno spazio di libera e autonoma elaborazione culturale. Ha saputo magistralmente restituire tanta convinzione nei suoi scritti con una logica e una coerenza incalzanti: "Sono vivi in Italia dei magistrati che in passato han dovuto perfino sentenziare condanne a morte. Se tutti oggi inorridiamo a questo pensiero dobbiamo ringraziare quei maestri che ci aiutarono a progredire, insegnandoci a criticare la legge che allora vigeva. Ecco perché, in un certo senso, la scuola è fuori del vostro ordinamento giuridico" – scrive in *Lettera ai Giudici* nel 1965 (p. 223).

All'attenzione della ricerca pedagogica giunge, allora, un appello a riconoscere il valore inestimabile di uno spazio di libertà che garantisca agli insegnanti di esercitare un protagonismo attivo nel contesto dei cambiamenti che pure attraversano l'Istituto scolastico; proprio mentre ci stiamo tristemente abituando all'idea che il ruolo di dirigenti e docenti possa essere concepito come ingranaggio di una macchina gestionale-organizzativa chiamata soltanto a garantire standard di servizio. La scuola non è un'azienda, non nasce unicamente allo scopo di erogare servizi; una tale prospettiva sembra essere nata per dichiararne anzitempo il fallimento assieme al mandato costituzionale che le è proprio. Ogni iniziativa scolastica, per quanto possa apparire di rilievo secondario, rimane una lezione di cultura costituzionale che, direttamente o indirettamente, finisce per raggiungere e contaminare il territorio su cui insiste la singola scuola. Non avrei dubbi nell'affermare che oggi gli insegnanti rientrano tra coloro ai quali, con rinnovata convinzione, va garantito spazio di parola.

Ma allora perché tanta eredità d'intenti (l'idea stessa di una scuola che promuove) dovrebbe giungere alla nostra considerazione come visione utopica? Atteso che noi si nutra la convinzione, si abbia il coraggio, e si voglia andare incontro ad

una logica di stretta coerenza con il principio secondo il quale “la scuola promuove”, va accolta la produttiva interferenza che potrebbe generare la riflessione di Lorenzo Milani, ‘in situazione’, dentro l’attuale sistema scolastico, nel Paese che raggiunge in alcune Regioni tra i tassi di dispersione scolastica più alti d’Europa. Un insegnante, un educatore, un pedagogista può accoglierlo nella quotidianità della propria pratica scolastica, le sue sferzanti osservazioni forse andrebbero interpretate proprio tese a restituire, loro per primi, l’iniziativa e il compito di moltiplicare le risorse per il cambiamento. “Una scuola austera come la nostra, – racconta parlando di Barbiana – che non conosce ricreazione, né vacanze, ha tanto tempo a disposizione per pensare e studiare. Ha perciò il diritto e il dovere di dire le cose che altri non dice” (p. 221).

Richiamo di seguito, per punti, soltanto qualche aspetto di quella produttiva interferenza che colgo nel pensiero e nell’opera di Lorenzo Milani rispetto al presente di tanta prassi scolastica. Quando la scuola promuove, a mio modo di vedere:

- non è competitiva, né conosce antagonismi al suo interno; è contraddistinta dalla riflessione interna, dal dialogo, dalla ricerca collettiva e dall’esercizio della con-vivenza;
- pratica l’accoglienza attiva e incondizionata; e sottolineo attiva perché ‘non aspetto che arrivi, vengo a cercarti’, mi pre-occupo, e dunque mi adopero per individuare e mettere a punto ogni strumento, le cose che necessitano per mettere in campo le migliori opportunità. Cose che fanno il paio con le parole, perché cose e parole camminano assieme nella vita e dunque nella storia dell’uomo: se non le conosco non le posso chiamare, se non le posso chiamare non le posso conoscere. Sollecita, di conseguenza, a procedere in direzione di un allargamento dell’orizzonte culturale delle pratiche di accoglienza e di inclusione, che non possono rimanere circoscritte entro terreni di trattazione scientifica settoriale.
- è soprattutto una scuola che si dà il tempo necessario, vuole disporre; che non conosce innovazione senza ricerca, pertanto rifugge da ogni istanza di cambiamento che avanzi sospinta dall’idea di una semplificazione e di una standardizzazione nella rappresentazione dei processi formativi giudicate auspicabili in funzione della riduzione di possibile ‘dispersione di tempo’. Nella pratica quotidiana di una scuola che promuove, il tempo trascorre al ritmo e in funzione delle necessità dell’esperienza di crescita, non è mai tempo perso o vuoto, non è attraversato da azioni ripetitive e standardizzate; per questa via, l’unica sede possibile di un’autentica conversione di ordine formativo rimane il tempo della personale elaborazione. Del resto l’*humanitas* è un transito nel tempo, la formula del tutto *smart* davvero non le si addice, alto sarebbe il rischio di deprecare della vita, deprecare la vita.

L’esproprio della qualità dell’esperienza del tempo fin qui richiamato, che qualcuno definisce con rassegnazione ‘condizione di povertà di tempo’, produce effetti a più livelli. Da un punto di vista pedagogico, e con riferimento al contesto delle

pratiche scolastiche, ritengo che induca nelle generazioni future forme di fragilità, tanto a livello personale, che collettivo; basta immaginare come, entro un ridotto limite di tempo, ogni motivazione personale, disancorata per un verso e povera di progettualità per un altro, corra il rischio di svilire le intenzioni appiattendole su meri obiettivi di sistema.

Lo stato di indotta povertà di tempo fin qui richiamato prolunga la propria ombra anche a livello di vita sociale e dunque di povertà di vissuto associativo, e non tanto perché viene meno il tempo da dedicare all'incontro e ai momenti di aggregazione, all'autenticità dello scambio, ma in ragione della qualità stessa dell'esperienza del tempo che contraddistingue oggi il nostro vivere la con-dizione (nel senso della narrazione interna) di vita associata. Bisogna allora assolutamente restituire tempo, che è possibilità di parola per chiamare strumenti, e così farli propri in senso pieno. Restituire tempo a chi, ciascuno per sé, ha il diritto di aspirare a diventare; a chi altri, non sappiamo ancora, ma di certo giungerà, e sarà titolare del medesimo diritto; a noi stessi e alla nostra riflessività, alla quale dobbiamo sempre garantire possibilità altre. Una riflessività che, anche nell'assoluto silenzio, è comunque intessuta di narrazioni, discorsi, parole, che è costellata di termini valoriali di riferimento ancorati all'equità, alla giustizia, alla libertà. Forse non è esagerato affermare che, oggi, ogni forma di educazione etico-sociale passa proprio dalla restituzione del tempo a possibilità altre; al tempo di una parola 'riflessa', che mi ponga innanzi e mi evidenzi, pur spingendomi sempre in avanti, anche la soglia, nell'uso che ne faccio. Un uso che deve essere e rimanere una personale decisione consapevolmente assunta, una mia chiara e riconosciuta responsabilità. All'ordine d'idee di una pedagogia non-convergente che vuole, ancora oggi, una 'scuola che promuove', il compito da assumere potrebbe essere quello di elaborare un propositivo e fondato disegno di accompagnamento di esperienze di ricerca empirica che diano voce alle sollecitazioni emergenti, agli interpreti attivi che provano ancora a sperimentare, arricchendo l'orizzonte della loro stessa azione e funzione docente.

Riferimenti bibliografici

- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: Franco Angeli.
- Sabatino, F. (2011). Formazione, istituzioni, critica del potere. Come si costruisce una "autonomia individuale"? In Sani R., Simeone D. (Eds.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola*. EUM: Università di Macerata.
- Catarsi, E. (2009). La denuncia della "scuola di classe": Don Milani e Ciari. In Betti C. (Ed.), *don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*. Milano: Unicopli.
- Milani, L. (1970). Lettera ai Giudici, Barbiana, 18 ottobre 1965. In Gesualdi M. (Ed.), *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Milano: Mondadori.
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.

“I care”.

**L'impegno della ricerca pedagogica
per le professioni educative, formative e pedagogiche**

Pascal Perillo

Professore Ordinario

Università degli Studi “Suor Orsola Benincasa”, Napoli - pascal.perillo@unisob.na.it

Il CoNCLEP ringrazia il Presidente e il Direttivo della Società Italiana di Pedagogia per aver voluto dedicare questo convegno a un tema che, ricordando l'insegnamento di don Lorenzo Milani a cento anni dalla sua nascita, ci sta a cuore. Ringrazia per l'ospitalità la Rettrice, le colleghe e i colleghi dell'Università di Firenze, e in particolare la prof.ssa Vanna Boffo, Direttrice del Dipartimento FORLIPSI.

Queste giornate di lavoro permetteranno alla comunità scientifica nazionale di evidenziare temi e problemi ma soprattutto di elaborare proposte e delineare prospettive future che sappiano valorizzare le professioni educative, formative e pedagogiche.

Il CoNCLEP è particolarmente attento a questa responsabilità, perché la formazione universitaria ha bisogno della ricerca che, con l'ancoraggio al mondo del lavoro educativo professionale, possa garantire conoscenze e competenze scientificamente solide, con profili professionali che siano chiari e riconoscibili in termini di ruoli e funzioni rispetto ai molteplici ambiti di intervento. In questo senso il CoNCLEP è impegnato su molti fronti, da quello del confronto costante fra le sedi universitarie sulle molte questioni connesse alla formazione dei professionisti a quello della collaborazione con il mondo del lavoro educativo e della interlocuzione con la politica nazionale e locale; fondamentale, da questo punto di vista, il dialogo costante con la Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione (CUNSF), di cui il Coordinamento è articolazione interna, e con la SIPed, in particolare con il Gruppo di Lavoro SIPed “Educatori e Pedagogisti. Ricerca, Azione, Professione”.

Aver dedicato al tema delle professioni due recenti numeri della Rivista SIPed “Pedagogia Oggi” è uno dei tanti segnali evidenti di una consapevolezza, sempre più crescente, che accompagna le azioni euristiche e politiche di chi è impegnato in prima linea per il riconoscimento, la valorizzazione e la tutela del diritto all'educazione, a partire dalla formazione dei professionisti che di quel diritto si fanno garanti e della ricerca pedagogica che li alimenta e li accompagna. Oggi la SIPed chiama la comunità scientifica nazionale ad attingere alle diverse prospettive epistemologiche e metodologiche della ricerca pedagogica per far luce sul nesso che gli oggetti di studio della pedagogia hanno – e non possono non avere – con la professione, la professionalità e la professionalizzazione degli educatori, dei for-

matori e dei pedagogisti. Lo si farà certamente nel segno del dialogo e del confronto, indispensabili per dare seguito alle istanze promozionali ed emancipative del pensare e del fare ricerca pedagogica.

Questa prospettiva è stimolante e fa ben sperare rispetto agli sviluppi futuri. Un futuro, quello che siamo chiamati a prefigurare e per il quale ci impegniamo singolarmente e come comunità, che si pone in continuità con tutto il lavoro che è stato portato avanti negli anni da colleghe e colleghi che hanno posto al centro delle loro attività di ricerca l'impegno a tutelare e valorizzare le professioni. Sentito e autentico, in questo senso, il ringraziamento a chi ha coordinato in passato il Gruppo di lavoro SIPed sulle professioni educative, da Paolo Orefice a Silvana Calaprice, e a chi si è impegnato anche in sede parlamentare, a Milena Santerini e a Vanna Iori. Siamo riusciti, grazie a questo impegno, a fare un primo importantissimo passo nel difficile processo di riconoscimento normativo dei nostri professionisti. La sfida, però, è ancora aperta, come costantemente ci ricorda la stessa Vanna Iori.

La Legge del 27 dicembre 2017, n. 205 (*Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*), al comma 594 ha stabilito che a lavorare in ambito educativo, formativo e pedagogico siano gli educatori professionali socio-pedagogici e i pedagogisti. Tuttavia, aver stabilito per legge quali siano gli ambiti del lavoro educativo professionale e che ad esercitare questo lavoro siano gli educatori professionali socio-pedagogici e i pedagogisti non è bastato e risolvere i numerosi problemi che ancora insistono nel mondo delle professioni.

Dal punto di vista politico bisogna intervenire, e in tempi rapidi, su almeno tre fattori: le condizioni di lavoro degli educatori, dei formatori e dei pedagogisti, le tipologie di contratto proposte e le relative retribuzioni; tre fattori rispetto ai quali, come è noto, si registra una generale inadeguatezza. Dover intervenire su questi (come su molti altri) aspetti dice di un clima di scarsa attenzione alla qualità e alla delicatezza del lavoro educativo, a scapito di chi usufruisce dei servizi educativi ma anche a scapito dell'interesse per la professione e delle motivazioni che animano la scelta di essere educatori, formatori e pedagogisti; interessi e motivazioni che, purtroppo, si vanno sempre più perdendo.

Sul piano politico fa ben sperare la recente costituzione dell'Intergruppo parlamentare sulle professioni educative. In questi mesi sono in corso gli iter parlamentari di due Proposte di Legge: quella relativa al *Fondo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante* e quella unificata di *Istituzione dell'Ordine delle professioni educative e disciplina dell'esercizio delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico e di pedagogista*. Anche su queste proposte la nostra comunità sta facendo e continuerà a fare la sua parte, anche mediante opera di monitoraggio e vigilanza, perché le iniziative in corso possano davvero contribuire a incidere sul cambio di paradigma auspicato, evitando il rischio che le novità possano rendere ancora più complicato lo scenario, a danno dei professionisti ma soprattutto dei servizi, e quindi delle cittadine e dei cittadini.

Sul piano della ricerca pedagogica, è evidente che non si possono e non si de-

vono ignorare le condizioni fattuali del suo farsi azione, educazione e formazione. John Dewey e, dopo di lui Lamberto Borghi, Raffele Laporta, Piero Bertolini, Elisa Frauenfelder, e tanti altri che hanno sondato la delicatezza e la complessità del rapporto tra pedagogia, società e politica, ci hanno lasciato in eredità il compito di tenere alto il dialogo per perseguire finalità educative adeguate a rispondere alle esigenze educative delle persone e delle società, mobilitando un'alta dose di allerta critica.

Di fronte alle questioni e ai problemi che il convegno sottopone alla nostra attenzione, nel medio della ricerca – che è sollecitata da un dubbio, da un'incertezza, da una difficoltà (cfr. Dewey, 1938) – diventa prioritario chiedersi, deweyanamente, come esercitare quel “discernimento della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che succede in conseguenza” (Dewey, 1916, p. 193). Come ha opportunamente segnalato Vanna Iori nella sua relazione di apertura al nostro convegno bolognese, il problema delle “numerose e crescenti scelte di fuga dai lavori di cura [è] espressione di disagio emotivo, malessere, disorientamento”. A vivere il disagio, il malessere, il disorientamento sono i professionisti che abbiamo formato e continuiamo a formare¹, sono i ‘nostri’ professionisti, coloro con i quali e per i quali facciamo ricerca.

Si tratta, come è evidente, di non ignorare fattori e fenomeni che riguardano il risvolto professionale ma anche la legittimità e il riconoscimento delle nostre plurali epistemologie e metodologie della ricerca pedagogica; si tratta di “avere a cuore” la crescita e l'emancipazione delle persone e di consentire alla pedagogia di contribuire a costruire le condizioni di possibilità dell'educazione e della formazione, grazie al lavoro esercitato dai nostri professionisti. Senza di loro, o affidando i servizi educativi e formativi a personale non qualificato, si “favorisce il dilagare della povertà educativa” (Iori, 2023).

Anche sulle povertà educative, non a caso, ha portato l'attenzione il Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, nel suo intervento in occasione della cerimonia per il centenario della nascita di don Lorenzo Milani:

È stato innanzitutto un maestro. È stato un educatore. [...] Testimone coerente e scomodo [...] che ha inteso la conoscenza non soltanto come diritto di tutti ma anche come strumento per il pieno sviluppo della personalità umana.

1 Nell'anno accademico 2022/2023 risultano attivi 44 corsi di laurea in L-19 (16 corsi nelle regioni del Nord, 12 corsi nelle regioni del Centro e 16 corsi nelle regioni del Sud), ai quali si aggiungono 7 corsi L-19 presso università telematiche, e 48 corsi di laurea magistrale, comprendenti le quattro diverse classi di laurea, ai quali si aggiungono 5 corsi presso università telematiche. Nel solo periodo 2015-2021 le università hanno qualificato circa 60.000 educatori professionali socio pedagogici (53.893 laureati e 5.988 qualificati ex 60 cfu) e circa 19.000 (18.462) pedagogisti. Fonte dai laureati: Almalaurea, <https://www2.almalaurea.it/cgi-php/universita/statistiche/tendine.php?LANG=it&config=profilo>. Il numero dei qualificati non è definitivo, non contemplando i qualificati presso le università telematiche.

E ancora, ha dichiarato Mattarella,

Essere stato un segno di contraddizione, anche urticante, significa che non è passato invano tra di noi ma che, al contrario, ha adempiuto alla funzione che più gli stava a cuore: far crescere le persone, far crescere il loro senso critico.

Il prossimo 26 giugno saranno trascorsi 56 anni dalla sua morte. Nell'Introduzione all'edizione critica che raccoglie gli scritti di don Milani, Alberto Melloni scrive: "Stagioni che si credevano epoche si frappongono a ritmo continuo fra il suo presente e il nostro. I decenni girano le pagine: ma tutto di lui resta integro" (p. XI).

L'esperienza del "docile ribelle" (Melloni, 2017, p. XXXIII) don Milani, "maestro per caso" (Ivi, p. XXXVII), ci ha ricordato che la pedagogia è dentro e oltre la scuola, che la scuola da sola non basta a garantire il diritto all'educazione delle persone. don Milani pensava la scuola come strumento rivoluzionario se e quando dota i tacitati della parola e della coscienza della propria dignità. Analogamente, i nostri professionisti devono poter, ma anche devono saper, prendere la parola. E anche questo dipende in parte da noi, dalla formazione che proponiamo e dal valore della ricerca che alimenta quella formazione. Quei "rischi derivanti da una scuola che non riuscisse a essere veicolo di formazione del cittadino", di cui ha parlato il Presidente Mattarella, non dipendono solo dalla scuola. La scuola ha bisogno della comunità, di cui dovrebbe essere parte integrante. La scuola ha bisogno di educatori e pedagogisti.

Anche questo emerge costantemente dalle nostre ricerche con gli insegnanti. Agli insegnanti oggi si chiede sempre di più, si chiede loro di sapere tutto e di fare di tutto un po', in una sorta di frenesia utopistica che continua a pensare la scuola senza guardare aldilà dei suoi confini spaziali. Oltre la scuola e per la scuola c'è la società, e nella società c'è una realtà fatta di professionisti che silenziosamente militano nei territori per garantire il diritto-dovere educativo e formativo. Il silenzio degli educatori e dei pedagogisti, da un lato è il risultato di una scelta obbligata, ma di responsabilità – quella, per esempio, di non scioperare per non lasciare sole le persone con cui vivono lavorando (si pensi, per esempio, agli educatori in comunità) –, dall'altro lato è stato colpevolmente alimentato anche dal clima culturale e politico di scarso interesse che, di fatto, ha lasciato nel silenzio educatori e pedagogisti, e con loro l'educazione e la formazione delle cittadine e dei cittadini. Oggi possiamo dire che si comincia a respirare un clima nuovo. Non è un caso, infatti, che in questi giorni i nostri lavori prendano le mosse da quel "Dare la parola" che è nel titolo del convegno e che consentirà di far emergere quanto la ricerca pedagogica si impegna a tenere alta l'attenzione sul lavoro educativo professionale.

Si tratta, quindi, di tener fede all'istanza dell'impegno, a quella militanza alla quale ci richiamava qualche anno fa un altro importante convegno della SIPed (2014). Un impegno che ci chiede di elaborare azioni congiunte tese a far fronte a una situazione che è complessa e si colloca in uno scenario di ampia portata che

riguarda tutto il sistema educativo nazionale, accogliendo anche i suggerimenti e le proposte dell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (ONU, 2015) e del Rapporto UNESCO *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione* (UNESCO, 2023), e utilizzando in maniera adeguata le risorse messe a disposizione dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Serve una strategia complessiva, ed equilibrata, di gestione, su scala nazionale, del sistema dei servizi educativi e formativi, con un coinvolgimento attivo di tutti gli attori del sistema.

Per queste ragioni, il CoNCLEP si è fatto promotore, presso la CUNSF e la SIPed, dell'elaborazione congiunta di un documento di posizionamento che ponga a questione il tema della regolamentazione, del reclutamento e dell'inquadramento contrattuale degli educatori professionali socio-pedagogici, dei formatori e dei pedagogisti. Riteniamo che questo documento possa supportare le azioni che tutte e tutti noi porteremo avanti per fare la nostra parte. Per la costruzione di questa strategia è imprescindibile, fondamentale e irrinunciabile il contributo della ricerca pedagogica e l'impegno della nostra comunità, perché, come ebbe a scrivere don Milani, "non si può aspettarsi che riescano le cose in cui non si crede con tutta l'anima" (don Lorenzo Milani, 2017, p. 266).

Riferimenti bibliografici

- Dewey, J. (1945[1899]). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1974[1938]). *Logica. Teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Dewey, J. (1949[1916]). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- don Lorenzo Milani (2017). Esperienze pastorali. In F. Ruozzi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella (eds.), *don Lorenzo Milani. Tutte le opere. Tomo primo*, Edizione diretta da A. Melloni. Milano: Mondadori. *Intervento del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella in occasione della cerimonia per il centenario della nascita di don Lorenzo Milani*, <https://www.quirinale.it/elementi/89768>.
- Iori, V. (2023). *Innovare la formazione e rafforzare l'orientamento per garantire il diritto al futuro*, <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2023/02/2023-02-02-Siped-Convegno-Nazionale-Bologna-Relazione-Iori.pdf>.
- Melloni, A. (2017). Introduzione. In F. Ruozzi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella (eds.), *don Lorenzo Milani. Tutte le opere. Tomo primo* (pp. XI-LXX). Edizione diretta da A. Melloni. Milano: Mondadori.
- ONU (2015). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, <https://unric.org/it/agenda-2030/>.
- Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>. SIPed (2014), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Convegno SIPED 2014, 6-8 novembre 2014, Catania. UNESCO (2023), Editrice La Scuola, Brescia, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384298>.

Panel 1
**Educare al confronto. Progetti e valori, persone e comunità
per le professioni educative**

Sottogruppo 1

Coordinatori

Francesco Magni
Antonia Chiara Scardicchio
Monja Taraschi

Interventi

Vanessa Bettin
Eleonora Bonvini
Francesca Buccini
Aurora Bulgarelli
Chiara Carletti
Lucia Carriera
Giorgia Coppola
Costanza Croce
Guendalina Cucuzza
Sara Damiola

Coordinatori
**Lo strano caso della «duplicazione» italiana
dell'istruzione professionale.
Motivi e speranze per un suo superamento**

Francesco Magni

Ricercatore

Università degli Studi di Bergamo - francesco.magni@unibg.it

1. Uno sguardo di contesto

Nello scenario contemporaneo caratterizzato da crescenti incertezze e tensioni su scala planetaria, i sistemi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP / *Vocational Education and Training - VET*) in tutto il mondo hanno via via assunto un'importanza strategica nel poter fornire ad una platea sempre più ampia di giovani una prospettiva di istruzione e formazione di qualità (Pilz, 2017; Mulder, 2017; Guile & Unwin, 2019). Questo non tanto, o non solo, per le complessivamente positive ricadute in termini di contrasto alla disoccupazione giovanile e quindi verso prospettive di maggiore occupabilità; quanto in primo luogo per la possibilità di fornire a tutti, nessuno escluso, traiettorie formative che possano davvero contribuire a far maturare i talenti e le potenzialità di ciascuno (Bertagna 2020; 2022), secondo una prospettiva antropologica integrata e unitaria, secondo il tradizionale trionomio *testa-cuore-mani*, recentemente rilanciato anche a livello internazionale come chiave di volta per comprendere e affrontare le sfide del XXI secolo (Goodhart, 2020). Tutto questo all'interno di una visione istituzionale e di una cornice ordinamentale che mira alla "pari dignità" dei percorsi formativi (Bertagna, 2006) valorizzando così, accanto a quelli contraddistinti da una impostazione maggiormente teoretico-riflessiva (*school-based*), anche quelli maggiormente orientati verso una dimensione pratica-laboratoriale (*work-based*) sulla scia del paradigma pedagogico dell'alternanza formativa (Potestio, 2020), particolarmente importante nell'ambito della formazione professionale come ci segnalano alcune antiche e al tempo stesso consolidate tradizioni europee (Bertuletti, 2021a).

Il tema assume carattere ancor più decisivo se si richiamano, seppur per fugaci cenni, alcuni dati che contraddistinguono il contesto nazionale italiano, tra cui: l'alta percentuale (oltre il 12%) di dispersione scolastica/formativa *esplicita* a cui si aggiunge una dispersione *implicita* pari a circa il 9% sul piano nazionale (sul punto si rinvia alle rilevazioni di Eurostat, 2023; INVALSI, 2023 e al commento di Ricci, 2023); un'alta percentuale (superiore al 22%) di giovani tra i 18 e i 24 anni in condizione di NEET (*Not in Education Employment or Training*) e una disoccupazione giovanile costantemente presente nelle statistiche nazionali. Ecco che ben si comprende fin da subito il valore strategico dell'oggetto in discussione.

Nonostante l'importanza dei sistemi di istruzione e formazione professionale, richiamata anche in sede europea in differenti occasioni (tra le più significative, European Union, 2010; European Commission, 2015), il nostro Paese consegna un panorama ancora in chiaroscuro, contraddistinto da luci e ombre.

Vi è innanzitutto da rilevare che nel corso degli ultimi decenni il nostro Paese ha visto una tenuta costante delle iscrizioni nei vari segmenti liceali mentre ha registrato un costante calo negli indirizzi tecnico-professionali (dati ISTAT e Ministero dell'Istruzione e del Merito). Infatti, a titolo di esempio e solamente per segnalare una certa tendenza, per i licei si è passati dal 45,8% del totale degli iscritti dell'a.s. 2008/2009 al 56,6% del 2022/2023 con un trend inverso per i tecnici (passati dal 33,7% al 30,7%) e per gli istituti professionali (dal 20% al 12,7%).

Se si guarda poi più in dettaglio a quanto accaduto negli ultimi anni per gli oltre 600.000 studenti che frequentano i percorsi professionalizzanti di Istruzione Professionale (IP) statale (443.000) e di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) regionale nei Centri di Formazione Professionale (157.000), pari a circa il 25% di tutti gli studenti del secondo ciclo di istruzione, si nota una progressiva – ancorché lenta – crescita nel tempo della IeFP regionale ed una riduzione degli iscritti all'Istruzione Professionale statale (IP).

Infatti, per la IP dall'anno scolastico 2015/16 al 2022/23 il trend del calo delle iscrizioni è costante, con un vero crollo degli iscritti agli Istituti Professionali che passano dal 18,6% all'12,7% del totale degli iscritti nel secondo ciclo. In termini assoluti la IP in questi anni ha perciò perso quasi 100.000 studenti frequentanti, passando dai 534.000 studenti del 2015/2016 ai 443.000 studenti del 2021/2022. L'IeFP regionale è passata invece nello stesso periodo da 140.000 ad oltre 157.000 studenti iscritti.

In queste oscillazioni va rilevata anche la fortissima disparità territoriale del segmento della IeFP, che vede oltre la metà dei suoi studenti iscritti nelle regioni del nord-ovest del Paese (Piemonte, Lombardia, Liguria), un 16% circa nel Nord-Est (Emilia-Romagna, Veneto, Friuli Venezia-Giulia) e un 21,5% nelle regioni del Centro (Toscana, Lazio, Umbria, Marche), con una sostanziale assenza nel Sud (4,2%) e nelle isole (5,6%).

Questa disparità, velocemente richiamata da questi dati, fa emergere una debolezza strutturale del secondo ciclo di studi professionalizzante, nel quale convivono due sistemi separati: da un lato quello dell'Istruzione Professionale (IP) statale, con la responsabilità di governance affidata al livello nazionale statale e metodologie didattiche ancora sovente rivolte a dinamiche e approcci "*school-based*"; dall'altro quello della Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), con la governance affidata alle Regioni (nel rispetto dei Livelli Essenziali delle Prestazioni-LEP fissati dallo Stato) e metodologie didattiche più volte verso paradigmi pedagogici dell'alternanza formativa e, in generale, *work-based* (Massagli, 2023).

Tale situazione è il frutto sedimentato di una serie di fallimenti sul piano delle riforme, a partire dalla mancata attuazione del sistema educativo unitario, articolato al proprio interno in un sotto-sistema dei licei e in un sotto-sistema dell'istruzione e formazione professionale, reciprocamente permeabili e di pari dignità

culturale prefigurato dall'art. 2 della legge n. 53 del 2003), che sarebbero rimasti collegati e connessi tra loro grazie alla costituzione di campus territoriali in grado di promuovere differenti indirizzi scolastici, al fine di organizzare un'offerta formativa personalizzata e flessibile per ciascuno studente grazie alla simultanea presenza di differenti istituzioni formative (Bertagna, 2009). Purtroppo, i governi successivi, invece di percorrere con coraggio e lungimiranza quella strada, da un lato ristabilirono fin da subito (legge n. 296/2006 e legge n. 40/2007) la tradizionale tripartizione delle filiere formative in licei, istituti tecnici e istituti professionali; dall'altro introdussero per gli istituti professionali statali la possibilità di erogare corsi di Istruzione e formazione professionale in regime di sussidiarietà (D.P.R. n. 87/2010) qualora le Regioni non avessero avuto sufficienti risorse (o motivazioni) per farlo.

In questo quadro si è poi innestata la recente riforma dell'Istruzione Professionale (Decreto Legislativo n. 61 del 13 aprile 2017) che al momento non sembra aver conseguito risultati apprezzabili in termini di rilancio e innovazione delle concrete prassi didattiche e organizzative degli istituti professionali (si vedano anche a questo riguardo anche le *Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale* emanate con D.M. n. 766 del 23 agosto 2018).

Questo insieme di dispositivi socio-normativi ha portato a consolidare questa “strana duplicazione” dell'istruzione professionale (Bertuletti, 2021b), comportando da un lato situazioni di possibili sovrapposizioni sui profili professionali in uscita dai percorsi regionali (IeFP) e statali (IP); dall'altro un generale aumento delle diseguaglianze e delle opportunità formative tra territori compreso, in alcuni casi, l'assenza dell'offerta di IeFP in determinate regioni (Zagardo, 2022).

2. Insegnanti ed educatori nella istruzione professionale: figure di confine

In questo scenario così controverso e problematico, nel presente contributo si vuole concentrare l'attenzione su due aspetti, il primo di carattere “interno” alle singole istituzioni formative; il secondo volto alle riforme di “sistema”.

Per quanto riguarda il primo aspetto è opportuno segnalare che secondo il CE-DEFOP si possono individuare quattro tipologie di professionalità educative coinvolte nelle istituzioni VET/IeFP:

- insegnanti di discipline di carattere generale;
- insegnanti di discipline di carattere professionalizzante;
- insegnanti per le attività pratiche e laboratoriali;
- tutor e mentor che accompagnano, guidano e supervisionano gli studenti durante i percorsi di tirocinio e di formazione in azienda.

Queste figure professionali, pur nella distinzione e differenza di ruoli e responsabilità, dovrebbero tutte contribuire a costruire ponti e nessi tra istituzioni scolastiche/formative e luoghi e contesti di lavoro, grazie al soddisfacimento di tre condizioni preliminari:

- un'esperienza di insegnamento presso l'istituzione scolastica;
- un'attività di sviluppo e aggiornamento professionale attraverso l'esperienza lavorativa in azienda;
- un'esperienza lavorativa effettiva e attuale (non passata) che si aggiunge a quella dell'insegnamento a scuola.

Queste tre condizioni dovrebbero favorire il superamento dei muri tra “scuola” ed “extra-scuola”, “studio” e “lavoro”, “teoria” e “pratica”, favorendo il perseguimento di un paradigma pedagogico-didattico compositivo (Bertagna, 2011) ed evitando al contempo di cadere in logiche autoreferenziali nei differenti i contesti di insegnamento/apprendimento.

In questa sede si vuole innanzitutto sottolineare la caratteristica di “figure di confine, che stanno sulla soglia” (*boundary crossing figures*) di insegnanti ed educatori che operano nelle istituzioni formative professionali. Una caratteristica sempre più valida per insegnanti ed educatori in tutti i contesti dell'istruzione e formazione formali e non, ma che appare particolarmente adeguata in questo caso. Infatti, gli insegnanti della Istruzione professionale (IP), e ancor di più della IeFP (Istruzione e Formazione Professionale), sono “figure duali”, la cui identità professionale si forma attraverso la partecipazione e l'attraversamento dei confini tra due comunità di pratica: i contesti aziendali e professionali da una parte e le istituzioni scolastiche e formative dall'altra (Andersson & Köpsén, 2019; Mårtensson, 2022).

In questa direzione il tema della formazione iniziale e continua di queste figure professionali, in particolare quelle dell'insegnante “artigiano” della IeFP, se a livello europeo ha ricevuto crescente attenzione di studi e analisi (Grollmann, 2008; Parsons et al., 2009; Misra, 2011, CEDEFOP, 2022), così come alcuni tentativi di riforma e innovazioni in alcuni paesi europei (per il caso della Spagna, per esempio, si veda Marhuenda-Fluixá, 2019); a livello nazionale tale questione sembra rimanere sullo sfondo, fagocitata dalla quantitativamente prevalente figura dell'insegnante delle scuole statali.

3. L'occasione della sperimentazione della nuova filiera tecnologica-professionale

È su questo sfondo che si innesta il disegno di legge (n. 924) relativo alla *Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale* presentato al Senato della Repubblica nel mese di ottobre 2023.

Com'è noto, la proposta mira alla costituzione della filiera formativa tecnologico-professionale per rispondere alle esigenze educative, culturali e professionali

delle giovani generazioni, nonché a quelle dei settori produttivi nazionali e favorire così una migliore alleanza e transizione scuola-lavoro. L'obiettivo complessivo del progetto è dunque quello di rendere concreta la pari dignità dei diversi percorsi formativi, attraverso la realizzazione di un campus formativo che integri differenti percorsi e un nuovo modello curricolare di durata temporale “4+2” scandito da percorsi tecnologici-professionali, ma anche liceali, di durata quadriennale (IV livello EQF) a cui far seguire i percorsi biennali degli ITS Academy (V livello EQF), nonché quelli universitari “tradizionali”. Altre caratteristiche della sperimentazione per le istituzioni scolastiche e formative che vi aderiranno sono quelle di prevedere un'ampia flessibilità didattica e organizzativa, nell'ottica di una didattica maggiormente laboratoriale e innovativa; la stipula di contratti di prestazione d'opera per attività di insegnamento con soggetti del mondo del lavoro e delle professioni; la certificazione delle competenze al termine dei percorsi, una maggiore internazionalizzazione anche attraverso metodologie CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), un potenziamento dei PCTO (percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento).

Al di là dei singoli aspetti e contenuti sui quali sarà forse possibile e opportuno tornare in maniera più approfondita in presenza di un dispositivo normativo definitivo, è comunque possibile fin da subito rilevare che una iniziativa di questo tipo va a toccare uno dei grandi nodi irrisolti dell'architettura istituzionale del nostro sistema di istruzione e formazione, attraverso una duplice scommessa di contenuto che si può così riassumere: da un lato dimostrare che,

grazie ad una diversa, più flessibile, personalizzata e coordinata organizzazione delle attività didattiche [...], i percorsi formativi secondari quadriennali possono addirittura migliorare i risultati di apprendimento oggi ottenuti nei percorsi quinquennali (Bertagna, 2023, p. 6);

dall'altro quella di

concedere agli Istituti Professionali (IP) quella autonomia vera che hanno oggi i CFP e gli ITS; la libertà di organizzarsi come comunità educante non come struttura burocratica; la libertà – e la responsabilità – di lavorare per un obiettivo e non guidati da procedure e di rafforzare il legame con il tessuto imprenditoriale (Gotti, 2023, p. 16).

Una sfida che a livello Paese, invece di generare infondati timori e battaglie da trincea in difesa di presunte “rendite di posizione”, potrebbe invece rappresentare un'occasione di rilancio e ripensamento dell'intero sistema tecnologico-professionale, andando a contrastare e incidere forse in maniera significativa sui dati richiamati in apertura di questo scritto.

Non si nascondono né si sottovalutano le incertezze e le difficoltà di una simile impresa. Ma, al di là di molta retorica, forse si tratta di una concreta occasione da non disperdere e alla quale tutti i soggetti istituzionali coinvolti – Ministero, Regioni e istituzioni scolastiche e formative – possono contribuire per il suo buon esito.

Riferimenti bibliografici

- Andersson, P., & Köpsén, S. (2019). VET teachers between school and working life: boundary processes enabling continuing professional development. *Journal of Education and Work*, 6-7, 537-551.
- Bertagna, G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bertagna, G. (2009). *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bertagna, G. (2011). Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im)possibili soluzioni. In G. Bertagna (Ed.), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo* (pp. 9-129). Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Roma: Studium.
- Bertagna, G. (2022). *Per una scuola dell'inclusione*. Roma: Studium.
- Bertagna, G. (2023). Nasce la filiera formativa tecnologico-professionale. Un primo commento al disegno di legge. *Nuova Secondaria*, 2, 5-6.
- Bertuletti, P. (2021a). *Quale «formazione» professionale? Una rilettura di Georg Kerschensteiner (1854-1932)*. Roma: Studium.
- Bertuletti, P. (2021b). La strana duplicazione della formazione secondaria professionalizzante. Cause storiche e ragioni culturali di un'anomalia italiana. *Professionalità Studi*, IV, 4, 70-76.
- CEDEFOP (2022). *Teachers and trainers in a changing world: building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET): synthesis report*. Cedefop research paper, n. 86, Luxembourg: Publications Office.
- European Union (2010). *European Ministers for Vocational Education and Training. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission meeting in Bruges on 7 December 2010 to review the strategic approach and priorities of the Copenhagen process for 2011-2020*. <https://education.ec.europa.eu/document/bruges-communication-enhanced-european-cooperation-in-vocational-education-and-training-2011-2020>
- European Commission (2015). *Declaration of the Ministers in charge of vocational education and training – of EU Member States, Candidate Countries, European Economic Area Countries*, 22 June 2015. <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/riaga-conclusions.pdf>
- EUROSTAT, 2023. *Early leavers from education and training*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#Early_leavers_from_education_and_training_.E2.80.93_today_and_a_historical_comparison.
- Goodhart, D. (2020). *Head Hand Heart: The Struggle for Dignity and Status in the 21st Century*, London: Allen Lane [trad. it. *Testa, mano, cuore. La valorizzazione del lavoro nelle società del XXI secolo*, a cura di E. Dalgo, Treccani, Roma 2022].
- Gotti, E. (2023). La sperimentazione Valditara: un'occasione per tornare a parlare di VET. *Rassegna CNOS*, 39, 3, s7-17.
- Grollmann, P. (2008). The quality of vocational teachers: Teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 4, VII, 537-547.
- Guile, D., & Unwin, L. (eds.) (2019). *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*. Wiley.

- INVALSI (2023). *Rapporto INVALSI 2023*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf.
- Massagli, E. (2023). *La didattica esperienziale. Apprendistato e impresa didattica nei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione*. Roma: Studium.
- Marhuenda-Fluixá, F. (2019). *The School-Based Vocational Education and Training System in Spain*. Achievements and Controversies, Springer.
- Mårtensson, Å. (2022). Creating continuity between school and workplace: VET teachers' in-school work to overcome boundaries. *Journal of Vocational Education & Training*, 74, 4, 682-700.
- Misra, P. K. (2011). VET teachers in Europe: Policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education and Training*, 1, 27-45.
- Mulder, M. (Ed.) (2017). *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education*. Springer.
- Parsons, D.J., Hughes, J., Allinson, C., & Walsh, K. (2009). The training and development of VET teachers and trainers in Europe. In *Modernising vocational education and training Fourth report on vocational training research in Europe* (vol. 2, pp. 73-156). CE-DEFOP, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Pilz, M., & Li, J. (eds.) (2020). *Comparative Vocational Education Research Enduring Challenges and New Ways Forward*. Springer.
- Potestio, A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Ricci, R. (2023). La dispersione scolastica e la povertà educativa. *Nuova secondaria ricerca*, 2, 124-134
- Zagardo, G. (2022). *La IeFP nelle Regioni e nelle Province Autonome. L'anno del sorpasso*. CNOSFAP.

Coordinatori
L'educazione non è un *App*.
Questioni di pensiero e libertà nel tempo della post-verità

Antonia Chiara Scardicchio
Professoressa Associata
Università degli Studi di Bari Aldo Moro - antoniachiara.scardicchio@uniba.it

1. Tra Intelligenza Umana ed Intelligenza Artificiale: la Demenza Digitale

“Prof.ssa, pensare mi stanca.”
(Scardicchio, 2023, p. 1)

La riflessione intorno al nesso tra parola ed emancipazione, e dunque tra alfabetizzazione e crescita in umanizzazione, a cui questo simposio ci convoca, richiede una interrogazione particolare rispetto all'inedito scenario antropologico che stiamo vivendo, per cui occorre preliminarmente riconoscere che l'evoluzione digitale ha generato non solo il potenziamento ma anche la perdita di competenze: il sovraccarico di informazioni generato dall'iperconnessione, insieme alla abitudine a ricorrere ad *app* come dispositivi sostitutivi non solo di azioni ma anche di parole (suggerite dai risponditori automatici) sono strettamente correlati all'aumento del cosiddetto “analfabetismo di ritorno” correlabile alla *demenza digitale* (Spitzer, 2012).

Già da alcuni anni la ricerca interdisciplinare si interroga a proposito dell'“analfabetismo funzionale” (Lastrucci et al., 2021; Secci, 2021) relativo alla crescente difficoltà, pur in scenari con elevati gradi di scolarizzazione, di esprimere forme di ragionamento complesse, caratterizzate da capacità d'esame di realtà e di argomentazione critica.

Ad esso si correlano la diffusione planetaria dell'effetto *Dunning Kruger* (Dunning, 2011) – che descrive la spavalderia con cui la propria opinione, anche quando non basata su dati scientifici o provenienti da fonti attendibili, viene considerata come verità universale – e gli studi connessi all'aumento esponenziale dei *bias* – errori sistematici – nel ragionamento individuale e di massa (Lee et al., 2013): si moltiplica una modalità di pensiero caratterizzata da polarizzazioni che, nel leggere gli eventi secondo logica bellica, giunge a inscalfibili conclusioni, parcellizzate e semplificanti perchè pensate con la velocità con cui si scorre una o più notizie sullo schermo, spesso leggendone solo il titolo (Han, 2023; Nichols, 2018; Robert, 2019) o contemporaneamente si seguono più *app* sul proprio devices.

Il tema è nuovo eppure antico: già Platone aveva descritto l'idolatria tecnicista (incarnata in *Theuth*, il “tecnico” esperto nell'invenzione e applicazione della tec-

nica eppur totalmente incapace di valutarne gli effetti) come caratterizzata da un tipo preciso di “pensatori”: i *doxosophoi*: *sapienti solo nel conoscere e dire la propria opinione*. Per tali evidenze, di carattere sia socioantropologico che psichico, l’Oxford Dictionary è giunto a coniare l’espressione “Post Verità” per descrivere il tempo che stiamo vivendo¹, configurandola come l’“inedita tendenza dei cittadini a non credere a niente e anche, simmetricamente, a credere a qualsiasi cosa” (Mantellini, 2018, p. 35).

Dobbiamo allora riconoscere che le evidenze del cosiddetto “cervello aumentato” coesistono con quelle proprie dell’“uomo diminuito” (Benasayag, 2022) ovvero della “*distracted mind*” (Gazzaley & Rosen, 2016; Iotti, 2020) che, oltre a rarefare capacità di attenzione e di memoria, si caratterizza per la perdita di pensiero critico (Han, 2022; 2023) al cospetto non solo di *fake news* ma anche di qualsivoglia stimolo che viene recepito senza elaborazione, ovvero in modalità di *fast thinking*: veloce, polarizzata, acritica (Kahneman, 2011).

2. Pensiero, libertà, relazione

Contestualmente a quanto si rileva nello studio delle dinamiche *social*, nella vita accademica osserviamo gli studenti frequentemente preferire compiti esecutivi – che richiedono “*low thinking skills*” – perchè disorientati da compiti che richiedono “*high thinking skills*” (Striano, 2000): essi stessi dichiarano di preferire lo studio mnemonico ed i test a risposta chiusa piuttosto che un esame in cui argomentare e discutere criticamente i contenuti appresi (Formenti, 2017; Scardicchio, 2023).

La ricerca internazionale in tema di riduzione del QI collettivo – perdita di parole/parola correlata alla perdita di capacità metacognitive – mostra il condizionamento esercitato dai modi di conoscenza *on line*: le relazioni sempre più simbiotiche con i *devices* sono correlate a regressioni di competenze sia di ordine emotivo e relazionale sia di ordine cognitivo, con la perdita, anziché il potenziamento, di specifiche funzioni cognitive – attenzione, curiosità, concentrazione, memoria, capacità di comprensione di un testo complesso – (cfr. Carr, 2010; Spitzer, 2012; Besnier, 2013; Le Breton, 2016; Immordino-Yang, 2017).

Per tali ragioni, questa riflessione intende proporre la centralità – in un discorso scientifico relativo al nesso tra promozione culturale ed emancipazione umana in un tempo nel quale “i giovani (...) non solo sono immersi nelle *app*, ma sono giunti a vedere il mondo come un insieme di *app* e le loro stesse vite come una serie ordinata di *app* – o forse, in molti casi, come un’unica *app* che funziona dalla culla alla tomba” (Gardner, 2014, pp. 18-19) – dell’*educazione al pensiero*.

Educare *a pensare* potrebbe apparire questione non necessaria o, a taluni, persino propagandistica, ma non è all’“oggetto” di pensiero che fa riferimento l’urgenza educativa relativa alla perdita cognitiva, emotiva, comportamentale – e

1 <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>

insieme etica e democratica – che caratterizza la riduzione della conoscenza a informazione. Non un *oggetto*, non un *contenuto*, bensì il *processo* del pensare implica la capacità umana di interrogarsi, interrogare, scomporre, ricomporre, non soltanto replicare.

In tal senso educare al pensare corrisponde all'educazione alla domanda ed alla problematizzazione (Schön, 1993; Striano, 2000, 2001; Mortari, 2002; Demozzi, 2021), al pensiero ipotetico ed esplorativo, all'osservazione che include l'autoosservazione (von Foerster, 1987) e dunque, potremmo dire, così caratterizzata coincide propriamente col pensare scientifico: non col protocollo irrigidito di un metodo che diventa *fine* anziché *mezzo* quanto, piuttosto, con la postura autenticamente scientifica ed autenticamente filosofica, con la dialettica della pensatrice e del pensatore libero che, come da indicazione problematicista, pensa circolarmente *cum-prendendo* gli opposti e considerando la via della conoscenza come "educazione alla ricerca" (Bertin, & Contini, 1983; Pinto Minerva, 1994; Fabbri & Pironi, 2020).

Si tratta di un tema di studio radicato nella letteratura epistemologica e pedagogica italiana e che risulta particolarmente urgente in un tempo nel quale i discorsi barbarici in rete rivelano disabitudine alla interrogazione, al dubbio riguardo a sè, e un analfabetismo certamente lessicale e grammaticale ma, ancor più potentemente, critico-riflessivo: gli *io* al cospetto della tastiera inoltrano leggendo solo titoli, azzannano per spinta come si confà a un mattoncino lego in fila nel gioco del domino, senza sperimentare processi di pensiero in grado di *sostare e pensare* prima di agire, dire, scrivere.

La questione è al contempo cognitiva ed etica, sapienziale e politica: occorre di fatto riconoscere che se sapere equivale a semplicemente fruire e restituire acriticamente, evidentemente Google risulta altresì incomparabile come *fornitore* e la sfida col motore di ricerca e con l'Intelligenza Artificiale è persa in partenza se si misura la conoscenza in quantità di informazione erogabile.

È per questo che la domanda pungolo di questa interrogazione riguarda innanzitutto la questione *et* scientifica *et* filosofico-politica per cui la formazione, irriducibile a tutorial e podcast o pacchetti che confezionano conoscenze come caramelle e titoli di studio come raccolta punti al supermercato, riconosca l'indissolubilità del nesso propriamente educativo tra pensiero e parola, libertà e relazione.

3. Conoscenza, complessità, ricerca

In tal senso, la ricerca di individuazione del *proprium* umano della conoscenza e della intelligenza – al cospetto del progredire repentino della IA –, si costituisce come spinta ermeneutica propriamente pedagogica: proprio la "concorrenza" dei saperi già pronti (accomodati ed accomodanti) può focalizzare l'essenza della relazione educativa nella condivisione di senso e di significato (Riva, 2004; Contini, et al., 2006), in una logica mutualmente trasformativa nella quale docente ed al-

lievo sono entrambi nella posizione del ricercatore: prospettiva – costruttivista, complessa, sistemica – per la quale ogni disciplina non si configura come mero catalogo/contenitore di informazioni/contenuti – da valutare mediante verifica delle capacità di duplicazione – ma come luogo di esplorazione che muove ipotesi, verifiche e riformulazioni (cfr. Morin, 2001; Callari Galli et al., 2003; Manghi, 2004, De Mennato & D’Agnese, 2004; D’Agnese, 2007).

In questa visione, che considera la *cultura* per statuto mobile, mobilitante, antidogmatica, si posiziona la questione della *riflessività* nei processi di insegnamento e apprendimento (Striano, 2001; Mortari, 2004; Nuzzacci, 2012; Kreber, 2012; Cunti, 2014).

Promuovere la riflessività come antidoto non tanto al dilagare della Intelligenza Artificiale quanto al più pericoloso ritrarsi della Intelligenza Umana, impone la domanda di ricerca propriamente pedagogica: chi educa gli educatori, non solo gli studenti, ad una *testa ben fatta*, ovvero a sviluppare competenze epistemologiche? (cfr. Morin 2000; 2001; 2015) Ovvero: a essere in grado di “*pensare i propri presupposti*” (Mezirow, 2003), sviluppare “*pensiero sull’esperienza*” e “*pensiero sui pensieri*” (Schön, 1988; Fook & Gardner, 2007; Mortari, 2013), capacitandosi alla “*critical reflection*” (Brookfield, 1995) ed a sperimentare apprendimento non solo accumulativo ma *trasformativo* (Mezirow & Taylor, 2009; Taylor & Cranton, 2012; Formenti, 2017)?

Se infatti è cruciale considerare le indicazioni del Parlamento Europeo (2006) in merito alla necessità dell’*“imparare a imparare”* per studentesse e studenti di ogni grado, è altrettanto fondamentale con uguale cura studiare e promuovere processi formativi nei quali le stesse posture siano coltivate nei docenti, di altrettanti ordini e gradi, affinché essi stessi non si considerino *applicatori*, funzionari addetti al trasferimento di saperi/contenuti, ma si riappropriino della loro identità complessa che li contraddistingue come *intellettuali in azione*, esperti di saperi-in-relazione.

In un passaggio solo: si tratta di porre al centro l’urgenza, culturale e politica, dell’educare insegnanti ed educatori al percepirsi non *tecnici* dell’educazione (come, per esempio, nella spiacevole nomenclatura per cui in Italia le Scuole di Medicina formano i “tecnici della riabilitazione psichiatrica”) ma *esperti tanto di metodi e tecniche* quanto di *filosofia dell’educazione e della conoscenza*.

È qui l’identità vocazionale della Scuola e dell’Università: non la *fornitura* di saperi ma la promozione della *postura di ricerca*, scientifica come etica. È naturale che nelle maglie della prima forma possiamo certamente essere sostituiti da intelligenze artificiali: una *app* sostituisce egregiamente un docente, se il suo lavoro si esaurisce nella trasmissione di informazioni in setting, virtuali o reali, dove i contenuti sono oggetti immobili e non mobilitanti. Un docente che legge slide e testi, in aula come in una lezione videoregistrata, limitandosi a dire/dare saperi pacchettizzati, resta senza retroazione alcuna, senza scambio contestuale e ristrutturante l’ordine del discorso (Foucault, 1972), anche laddove il sistema più evoluto preveda che lo studente “interagisca” con commenti o domande. La comodità di videolezioni *pret-a-porter* si paga col prezzo di nutrire il monologo solipsistico

dell'uomo/macchina nella sopraggiunta impossibilità di dirsi/darsi nella sua forma complessa: l'apertura ai *feedback*, la co-costruzione del sapere, la circolarità della conoscenza che si radica nel *perturbante* proprio di ogni relazione (irriducibile alla semplificazione trasmissione ricezione).

4. Domanda, disorientamento, trasformazione

La correlazione tra conoscenza e relazione, così come quella tra saperi disciplinari e competenze riflessive, ci conduce alla identificazione di una “educazione al pensare” intesa come promozione di “conoscenza ecologica” nella accezione batesoniana (Bateson, 1993; Manghi, 2004) che dunque corrisponde a capacità di ragionamento sistemico per la quale occorre una alfabetizzazione alla complessità (Morin, 1993; Ceruti, 2018).

Il *quid* dell'insegnamento come ricerca – nel quale scienza e filosofia si incrociano, non si contrappongono nè semplicemente si fiancheggiano – coincide col pensiero come pratica ermeneutica e generativa che sceglie la *domanda come strategia di apprendimento*, come nelle ricerche di Antonacci e Guerra:

la scelta di privilegiare la forma, ma anche la sperimentazione, della domanda come strategia di apprendimento prioritaria, indica l'intenzione di attraversare un'altra soglia, sfumando e ibridando la divisione tradizionalmente attribuita tra chi detiene la conoscenza e chi ha il solo compito di riceverla. Abitare la scuola nella postura euristica ed esplorativa sia da parte degli insegnanti che degli studenti, significa ripensare le forme della leadership e contemporaneamente assumere come fondante la reciprocità insita nei processi di insegnamento e apprendimento, ma anche porre le premesse affinché la differenza e, insieme, la divergenza possano essere riconosciute come territori in cui esercitarsi provando a varcare confini linguistici, culturali, sociali. (2018, p. 82).

In questa prospettiva, la competenza didattica si configura come capacità di *pensare e agire per interdipendenze* (Rivoltella & Rossi, 2017) accogliendo l'incertezza (quella macro, come una pandemia, e quelle micro, proprie di ogni vita scolastica, di ogni aula) nella forma propria del *pensiero complesso*: osservare la realtà in modalità pluripianare, ed al cospetto delle *perturbazioni* ricercare non *soluzioni* ma *trasformazioni dei vincoli in possibilità* (Ceruti, 2018), tesaurizzando i processi di “dis-orientamento” (Formenti, 2017) e di attraversamento della crisi.

Può essere possibile, se si accetta di smagliare la trama quando si stringe intorno all'enfasi sulle conoscenze specialistiche: lo sguardo che si specializza soltanto in analisi, e dunque nella *scomposizione* del sapere – come della realtà – in *parti*, genera l'attitudine a svolgere compiti *meccanici*. Il tecnicismo ha come sua identità la *semplificazione* mediante la *focalizzazione* (Ceruti, 2015) e di conseguenza la promozione di pensiero parcellizzato: *vedere l'albero e scambiarlo per la foresta* è la forma propria di un pensare parziale e polarizzato che è, soprattutto, l'anticamera

della violenza: il pensiero che non coglie la complessità resta binario, legge la realtà dentro la stereotipia bianco/nero, amico/nemico, ragione/torto, e dunque si esprime mediante rapporti di forza, configurazioni di potere.

Il *proprium* della competenza pedagogica e didattica orientata alla complessità implicherà invece, trasversalmente a qualsiasi campo del sapere, il mutamento della *configurazione di sfondo* contemporanea, ovvero il passaggio da setting definiti, persino in alcuni contesti formativi pubblici, da logiche merceologiche e di marketing, a setting nei quali la conoscenza segua una logica di umanizzazione, non di capitalizzazione, quantitativa (Boffo et al., 2012, p. 29).

Si tratta certamente di una visione controintuitiva in uno scenario caratterizzato dalla attitudine al “copia e incolla” anche interiore (Scardicchio, 2023), tale da generare globalmente perdita di conoscenza come di democrazia (Nichols, 2018) -, ma proprio la sua inattualità ne rivela l’urgenza in termini d’educazione al pensiero come educazione alla libertà, dei singoli e delle comunità.

5. Flessibilità, lentezza, umiltà

*Ricordo ancora, al mio primo anno di insegnamento universitario,
una studentessa molto irritata per un 18.
«Ho fatto una buonissima scuola, sono uscita con 98,
lei non può darmi 18 al primo esame!»
«Sarà un incidente di percorso. Forse non ha capito la richiesta. Vediamo...
la domanda alla quale non ha risposto era:
Dai una tua definizione di educazione e motivala».
«Io conosco decine di definizioni. Al liceo ho studiato Comenio, Rousseau,
Freire e don Milani. Posso dirle cosa ciascuno di loro intende per educazione.
Ma non ho una mia definizione.»
«Se conosce tutte queste definizioni, non sarà difficile sceglierne una
che la convinca più delle altre.
Basta pensarci».
«Lei non ha il diritto di chiedermi di pensare!»
(Formenti, 2017, p. 123)*

Il tema di questa interrogazione è correlato a questioni d’ambito neuroscientifico: in modalità *fixed* la mente umana procede di *default*, ovvero velocemente e ricorrendo unicamente al conosciuto; per questo motivo non sa affrontare l’inatteso problematizzante e neppure è in grado di usare le conoscenze che già possiede se qualcosa modifica lo scenario atteso, giacché “funziona” solo in situazioni previste e dunque prevedibili, ordinate e governabili secondo il proprio schema consolidato. Ovvero: non è possibile fronteggiare la complessità pensando in modalità semplificata, cioè veloce e stereotipata.

Un *habitus* mentale *flessibile*, invece, è caratterizzato dal concepire l’inedito non come accidente ma come necessità, non come soltanto tragico ma anche come

vitale, elemento generativo utile alla ristrutturazione/ricreazione continua (Lotto, 2017): lentamente esplora possibilità, verifica ipotesi, discute premesse.

La ricerca neuroscientifica relativa alla *plasticità cerebrale* incrocia dunque il tema più antico che muove l'Intelligenza Umana: la conoscenza come *libertà*, ricerca autentica disposta al non trattare i saperi come software da installare o installarsi, aspirando alle performance di un algoritmo o di Alexa pur di non dover incontrare dubbio o domanda.

In questo senso, ricerca esistenziale e ricerca scientifica si congiungono e ci è possibile scorgere come la scienza abbia il medesimo *proprium* della poesia: se consideriamo che “*la sua missione non è di scacciare il disordine dalle sue teorie, ma di prenderlo in considerazione*” (Morin, 2000, p. 122) trasformando incertezza ed inatteso in esplorazione ulteriore (Perticari, 1996; Massa, 1998; Ceruti, 2015; 2018; Morin, 1993, 2018), allora le riconosciamo entrambe nella postura che con Rilke (1978, p. 48ss) chiamiamo disposizione all' “Aperto” (cfr. Heidegger, 2005).

In tale direzione si posizionano da anni le esortazioni di Morin a proposito di un paradigma *eco-disciplinare* e *metadisciplinare*: la sua visione non configura l'interdisciplinarietà come giustapposizione (“*come le differenti nazioni si riuniscono all'Onu senza poter far altro che affermare ciascuna i propri diritti nazionali e le proprie sovranità il rapporto agli sconfinamenti del vicino*”, Morin, 2000, p. 123); la proposta moreniana richiama una ristrutturazione che consiste nell'“*ecologizzare le discipline*” (*ibidem*) sostituendo i *prodotti* pacchettizzati con attivazioni di *processi* in *inter- poli-trans-disciplinarietà* (p.111ss).

Tale prospettiva, che evoca contemporaneamente questioni didattiche e questioni teoretiche, corrisponde alla disposizione psichica – scientifica e poetica – di cui dicevamo sopra e che, sperando riflessività-come-flessibilità e conoscenza-come-trasformazione, risulta assai lontana dalla collettiva tendenza narcisistica a potenziarsi chiudendosi nelle proprie *echo-chambers* (Morelli, 2017).

In tal senso, la ricerca scientifica in tema di educazione al pensiero complesso (che potremmo altresì definire *slow*, considerandone le corrispondenze con la teoria di Kahnemann) sembrano pienamente correlate con l'identità di insegnante come tratteggiata nell'approccio lacaniano da Recalcati:

Il maestro non è colui che possiede il sapere, ma colui che sa entrare in un rapporto singolare con l'impossibilità che attraversa il sapere, che è *l'impossibilità di sapere tutto il sapere*.

Non perché non esista una biblioteca delle biblioteche capace di raccogliere tutto il sapere, ma perché, anche se esistesse e se leggessimo ogni suo libro, non avremmo affatto risolto il limite che attraversa il sapere come tale. Il sapere non si può mai sapere tutto perché è per sua struttura bucato, non tutto, impossibile. Uno scarto irriducibile lo separa dal reale della vita. Si deve dire allora che un insegnamento ha come tratto distintivo il confronto con il limite del sapere attraverso il sapere, mentre il maestro che mostra di possedere il sapere può essere solo una caricatura risibile del sapere (2015, p. 5).

Altrimenti, nella forma della conoscenza come confine e come sguardo confinante, allora anche per il ricercatore accademico, non solo per l'insegnante, si moltiplicherà il rischio di sterilizzare ogni conoscenza in indottrinamento, con la differenza che se per l'insegnante la direzione di quell'indottrinamento è l'allievo, in Accademia quel rischio inerisce anche all'*auto-indottrinamento* che avviene quando ci si specializza in *conferme* e non in *spaesamenti* (cfr. Mezirow, 2003; Formenti, 2017). La questione è dunque insieme intima e politica: giacché l'“imparare a pensare”, considerata *l'impossibilità di sapere tutto il sapere*, riguarda la resa dell'arroganza digitale, e dunque l'umiltà come preconditione della conoscenza e della relazione.

In questa prospettiva, congiungendo dimensioni cognitiva, emotiva e corporea in tema di conoscenza, la cultura si configura come *ospitalità*: capacità di farsi perturbare/trasformare non solo da ciò che risuona nella propria *ecochamber* ma anche da ciò che eccede dal conosciuto, dal *comodo*, dal proprio. E così la disposizione all'Aperto genera una particolare non-contrapposizione-ma-corrispondenza: quella tra educazione al pensiero (complesso, non computazionale) ed educazione alla relazione.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F., & Guerra, M. (2018). Una scuola sulla soglia, tra vita ed istruzione. *Formazione Lavoro persona*, X, 76-86.
- Bateson, G. (1993). *Verso un'ecologia della Mente*. Milano: Adelphi.
- Benasayag, M. (2022). *Il cervello aumentato, l'uomo diminuito*. Trento: Il Margine.
- Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertin, G.M., & Contini, M.G. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Besnier, J.M. (2013). *L'uomo semplificato*. Milano: Vita e Pensiero.
- Carr N. (2010). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (Eds.). (1988). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Boffo, V., Toschi, L., Anichini, A., Cambi, F., & Mariani, A. (2012). *Comunicazione formativa. Processi riflessivi e ambiti di ricerca*. Milano: Apogeo.
- Bolton, G. (2005). *Reflective practice. Writing and professional development*. London: Sage Publications.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critical reflective teacher*. Jossey Bass.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Ceruti, M. (2015). *La fine dell'onniscienza*. Roma: Studium.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Colombo, M. (2005). *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Contini, M.G., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.

- Cowen, V. S., Kaufman, D., & Schoenherr, L. (2016). A Review of Creative and Expressive Writing as a Pedagogical tool in medical education. *Med Educ.*, 50(3), 311-319.
- Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- D’Agnese, V. (2007). *Epistemologie costruttiviste e modelli di formazione. Saggi su Morin, Bateson, Gargani*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Mennato, P., & D’Agnese, V. (2004) *Tessere del mosaico pedagogico. I disegni e le parole di un’epistemologia costruttivista*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Demozzi, S. (2021). *Contesti per pensare*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dilthey, W. (1954). *Critica della ragion storica*. Torino: Einaudi.
- Dunning, D. (2011). The Dunning-Kruger effect. On being ignorant of one’s own ignorance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, 247-296.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House
- Fabbri, L., C. Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L’insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Fabbri, M., & Pironi, T. (2020). *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*. Roma: Studium.
- Foerster von, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Fook J., & Gardner F. (2007) *Practising critical reflection: a resource handbook*. London: McGraw Hill.
- Formenti, L. (2017). *Narrazione e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foucault, M. (1972) *L’ordine del discorso: i meccanismi sociali di controllo e di esclusione della parola*. Torino: Einaudi.
- Gardner, H. (2014). *Generazione app. La testa e i giovani e il mondo digitale*. Milano: Feltrinelli.
- Gazzaley, A., & Rosen, L. D. (2016). *The Distracted Mind. Ancient Brains in a High-Tech World*. London-Cambridge: The MIT Press.
- Han, B.C. (2022) *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*. Torino: Einaudi.
- Han, B.C. (2023). *Infocrazia. Le nostre vite manipolate dalla rete*. Torino: Einaudi.
- Heidegger, M. (2005). *Parmenides, GA 54*, hrsg. von M.S. Frings, 1992 (ed. it. a cura di F. Volpi, *Parmenide*, Adelphi, Milano 2005).
- Iotti, L. (2020). *8 secondi. Viaggio nell’era della distrazione*. Milano: Il Saggiatore.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Girou.
- Kreber, C. (2012). Critical Reflection and transformative learning. In E. Taylor, P. Cranton (Eds.), *The Handbook of transformative learning theory*. San Francisco: Jossey-Bass
- Immordino-Yang, M.H. (2016). *Neuroscienze affettive ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lastrucci, E., Milito, D., & Surmonte, E. (2021). *Analfabetismo funzionale e strategie di contrasto: Approcci, sperimentazioni, esperienze europee*. Potenza: Basilicata University Press.
- Le Breton, D. (2016). *Fuggire da sé. Una tentazione contemporanea*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lee, C. J., Sugimoto, C. R., Zhang, G. & Cronin, B. (2013). Bias in peer review. *J Am Soc Inf Sci Tec*, 64, 2-17.
- Lotto, B. (2017), *Percezioni. Come il cervello costruisce il mondo*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Manghi, S. (2004). *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina.

- Mantellini, M. (2018). *Bassa risoluzione*. Torino: Einaudi.
- Massa, R. (1998). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza ed il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J., & Taylor E. (Eds.). (2009). *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey Brass.
- Morelli, U. (2017). *Noi, infanti planetari*. Milano: Meltemi.
- Morin, E. (1993). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2018). *Conoscenza, Ignoranza, mistero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2004). *Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nichols, T. (2018). *La conoscenza e i suoi nemici. L'era della incompetenza ed i rischi per la democrazia*. Roma: Luiss University Press.
- Nuzzacci, A. (2012). *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Parlamento Europeo - Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione Europea del 18 dicembre 2006*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 394, 30.12.2006, pp. 10-18
- Perticari, P. (1996). *Attesi imprevisi*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Pinto Minerva, F. (1994). Razionalità pedagogica e educazione alla ragione. In F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di Pedagogia Generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Pontecorvo, C. (1992). La formazione di Insegnanti/ricercatori. In E. Becchi, B. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Recalcati, M. (2015). *L'ora di lezione. Per una erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Rilke, R.M. (1978). *Elegie duinesi*. trad. it. di E. e I. De Portu. Torino: Einaudi.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Rivoltella, P.C., & Rossi, P.G. (Eds.). (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Robert, A.C. (2019) *La strategia dell'emozione*. Milano: Elèuthera
- Scardicchio, A.C. (2021). *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*. Milano: Franco Angeli.
- Scardicchio, A.C. (2023). "Prof.ssa, pensare mi stanca". La promozione delle high order thinking skills attraverso il Portfolio di prove riflessive nella formazione e nella valutazione accademica. In F. Peluso Cassese (Ed.), *Ricerche in Neuroscienze Educative. Il futuro prossimo dell'educazione nell'universo digitale*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Schön, D.A., Striano, M., & Capperucci, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per*

- una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Secci, C. (2021). Analfabetismo funzionale: definizioni e problematiche. Verso una prospettiva critica. *Educazione Aperta*, VI, 9, 102-115.
- Spitzer, M. (2012). *Demenza digitale*. Milano: Corbaccio.
- Striano, M. (2000). *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Taylor, E.W., & Cranton, P. (Eds.). (2012). *The Handbook of transformative learning theory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Varisco, B.M. (2004). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.

Coordinatori

Sulla strada del dialogo, pedagogia e diritto in viaggio con le parole

Monja Taraschi

Ricercatrice

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa-Napoli - monja.taraschi@unisob.na.it

1. Don Milani: cento anni e un linguaggio ancora vivo

Per celebrare i 100 anni dalla nascita di don Lorenzo Milani incomincerei da *Lettera ai cappellani militari* e *Lettera ai giudici*, parte di un epistolario che mi fa da tempo compagnia in un cammino di studio e indagine sull'efficacia educativa della pena.

Cercherò di illustrare un personale percorso di riflessione, partendo innanzitutto da alcune questioni che mi interpellano non solo dal punto di vista scientifico, ma anche esistenziale e direi anche dal punto di vista emotivo, consapevole che le stesse richiederebbero ben altro spazio e approfondimento.

Innanzitutto: fino a che punto può spingersi la libertà dell'individuo di opporsi al sistema dei valori dominanti? Ognuno di noi è coinvolto nell'alternativa tra osservanza e inosservanza delle regole giuridiche e sociali su cui si regge la vita di relazione. Questa questione si collega a un altro quesito: perché l'uomo obbedisce alle regole del diritto? Per la paura delle sanzioni oppure per la corrispondenza all'esigenza di giustizia, per l'adesione interiore ai valori che quelle regole esprimono e tutelano?

A questo punto sorge anche la necessità di intenderci in ordine al concetto di giustizia, questione ampiamente dibattuta, tra le più complesse e controverse. Entra in gioco, però, anche un'altra questione, ossia quella relativa alla libertà di decisione dell'uomo, pure oggetto di una secolare discussione filosofica, non certo sopita, anzi rattivata dalle recenti scoperte neuroscientifiche.

Rassicuro subito in ordine al fatto che non entrerà nel dettaglio di tutte le questioni, il percorso sarebbe per me troppo complesso.

Mi fermo innanzitutto su un punto: quale potere di prevenzione è possibile riconoscere all'intimidazione? Il timore, come sa qualsiasi buon genitore, non serve a impedire un'azione negativa, questa, difatti, rischia con alta probabilità di realizzarsi non appena ci sia uno spazio praticabile per compierla. Ciò che fa prevenzione è, piuttosto, il tenere elevato i livelli di consenso di rispetto delle norme, il consenso sui valori; io aderisco alla regola per scelta personale, per convinzione (Colombo, 2020). Il discorso naturalmente vale anche per la prevenzione della recidiva. Mi sposto nell'ambito della tematica penitenziaria, nella realtà del carcere, all'interno della quale la rielaborazione del male passa inevitabilmente per una sof-

ferenza imposta ed eterodiretta. Le ragioni sono forse da ricercarsi nella sorprendente resistenza della concezione retributiva della pena e nella conseguente considerazione che la sofferenza sia pratica necessaria per attivare trasformazioni radicali; concezione, questa, che è stata per molto tempo appannaggio anche di una certa educazione, e che ancora oggi, in realtà, rappresenta un aspetto difficilmente modificabile del rapporto educativo: per imparare bisogna soffrire; di qui il ricorso al sistema dei premi e dei castighi (Taraschi, 2021). Eppure sappiamo che “la sofferenza non conferisce, non aggiunge, ma semmai sottrae e indebolisce” (Curi, 2019, p. 107).

Torniamo a don Milani, e, in particolare, all’obiezione di coscienza al servizio militare. Quest’ultima è stata disciplinata dal nostro ordinamento giuridico nel 1972, durante gli anni di un’incredibile spinta riformatrice. Don Milani scrive *Lettera ai cappellani militari* nel febbraio 1965. La lettera è preceduta dal comunicato dei cappellani militari in congedo della regione toscana nel quale si dà dei vili agli obiettori di coscienza al servizio militare, puniti, inoltre, con pesanti condanne e anni di reclusione nelle carceri militari.

Oggi, nelle società occidentali, l’obiezione di coscienza al servizio militare non si propone più tanto all’attenzione generale, a causa del venir meno, soprattutto in molti Paesi del continente europeo, della leva obbligatoria. Tuttavia, l’obiezione di coscienza conserva una grande rilevanza e un indubbio valore, rappresentando una delle libertà fondamentali della persona: la libertà di coscienza (Turchi, 2008, p. 1436). Oggi c’è chi parla addirittura di un’”esplosione euforica” delle obiezioni di coscienza (Navarro Valls & Martinez Torron, 1995, p. 9), pensiamo alla sterilizzazione volontaria, alla procreazione medicalmente assistita, alla mappatura del codice genetico, all’eutanasia; consideriamo anche l’aborto, rispetto al quale molti Stati si sono dati una legge ammissiva, prevedendo, contemporaneamente, specifiche “clausole di coscienza”, dirette a garantire il non voler prendere parte alle pratiche abortive.

Ora, è chiaro che, se prima un comportamento era punito come reato e poi lo stesso ha finito con il non rappresentare più una fattispecie penalmente rilevante, la legge, strumento, prima ancora che vincolo, possa essere modificata; quale opera consapevole dell’uomo, rimane nella disponibilità dell’uomo stesso. Ne deriva che anche la giustizia non possa essere l’esito della mera applicazione della legge, infatti, non è, di certo, un prodotto della legge, quanto, piuttosto, un bisogno che preesiste come urgenza di compimento dell’essere (Brambilla, 2014, p. 22).

Nella lettera di don Milani si legge tutta la sua preoccupazione educativa rispetto a una legge non più fondata su evidenze dimostrate dal reale e che rischia di ‘fabbricare’ il suo reale, il suo modello d’uomo. Non abbiamo certo dimenticato gli effetti di una legge quale mera espressione del pensiero culturale dominante, avulsa anche dal principio di maggioranza e dallo stesso consenso popolare, capace di portare a delitti mostruosi attraverso la semplice indifferente obbedienza burocratica, non pensante, alla lettera di una legge. Acuta, a riguardo, l’analisi sulla ‘banalità del male’ di Hannah Arendt (2015).

L’educazione, allora, deve inequivocabilmente essere indirizzata al discerni-

mento e non all'obbedienza. Don Milani si fa promotore di una raffinata cultura pedagogica: superare la paura e il senso di impotenza e pensarsi promotori di alternative rispetto alla fissità dell'esistente.

Certo, viene da chiedersi come possa il detenuto maturare posizioni critiche senza restare succube di un potere la cui consistenza gli è ignota (Colombo, 2017, p. 45), in quanto privato persino di un diritto all'informazione. Si pensi anche a tutte le difficoltà che all'interno degli istituti penali si incontrano per l'accesso diretto alla Rete. I miei studi hanno indagato sull'attuazione di una circolare del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria (n. 0366755 del 2 novembre 2015) che ha riconosciuto il diritto dei detenuti di accedere a internet; l'indagine si è svolta su tutto il territorio nazionale e ha portato alla deludente conclusione che la circolare ancora non trova attuazione.

Don Milani afferma il primato della persona su qualsiasi legge scritta e la sua è, in fondo, una ricerca di giustizia. Interessante è che, nel cercare la giustizia, ci si collochi in una posizione di ascolto, condividendo atteggiamenti diversi, ammettendo la legittimità di valutazioni alternative alle proprie; riconoscendo un pluralismo di valori, dunque una possibilità di scelta; una scelta, dunque libertà; libertà, dunque responsabilità: "bisogna che si sentano ognuno l'unico responsabile di tutto" (Milani, 2017, p. 71). Per Perillo (2013) è innegabile che, per la visione milaniana del processo educativo, la libertà è una responsabilità, una conquista continua e non un dono radicato (p. 115).

Tutto questo ha un altissimo contenuto educativo perché se il diritto non si risolve in un sistema statico di enunciati, ma va pensato come esperienza di vita, esso necessariamente implica la responsabilità di ciascuno di noi. Noi non siamo semplicemente soggetti al diritto, ma siamo soggetti del diritto nel senso che con la nostra azione concorriamo a formarlo e a strutturarlo: "Il ragazzo [...] decreterà domani leggi migliori delle nostre" (Milani, 2017, p. 55). La legge va sempre superata, è necessario cercare la giustizia che la legittima. Nella tradizione greca *Dike* indica un tragitto, ma non ne detta i passi (Lipari & Pitta, 2021, p. 131); nei Dialoghi di Platone l'idea di giustizia viene raffigurata in modo paradigmatico non come immobile, sostanza astratta e immutabile, ma anzi in fuga, quasi preda che sfugge ai cacciatori (Ivi, p. 99; Greco, 2023, p. 17). La giustizia non è data, ma va cercata: "Non posso dire ai miei ragazzi che l'unico modo d'amare la legge è obbedirla. Posso solo dir loro che essi dovranno tenere in tale onore le leggi degli uomini da osservarle quando sono giuste" (Documenti del processo di don Milani 1969, pp. 37-38).

2. Giustizia riparativa e professioni educative verso l'umanizzazione dell'esperienza

Dopo *Lettera ai cappellani* un gruppo di ex combattenti e di militari denuncia Milani e ne segue *Lettera ai giudici*, del 18 ottobre 1965, scritta non tanto e non solo perché il priore ormai gravemente ammalato è impossibilitato a prendere

parte al processo, ma, il memoriale difensivo, credo di poter dire, viene elaborato soprattutto per la volontà di non delegare la ‘verità’ al linguaggio tecnico-giuridico dell’avvocato. Mi viene in mente *Maigret in Corte d’Assise* di Simenon, la descrizione dell’universo spersonalizzato della Corte, dove le parole di tutti i giorni sono come monete fuori corso, dove i fatti più quotidiani si traducono in formule oscure. Un rituale immutabile dove l’individuo viene annullato e dove Maigret sa di aver dato solo un riflesso spento, schematico della realtà, non riesce a far sentire il peso delle cose, la loro intensità, il loro fremito, il loro odore (Simenon, 2006); Alan Dershowitz lo ha detto che il processo penale cerca solo la prova oltre ogni ragionevole dubbio, non è una ricerca della verità (2007). Infatti, l’aula di un tribunale difficilmente potrebbe essere un luogo di verità: perché è nelle logiche della dialettica tra accusa e difesa che l’imputato possa tacere, o persino mentire (nei limiti in cui la menzogna non si traduca in calunnia) e che la persona offesa, invece, qualora sia chiamata a testimoniare, sia non solo tenuta a dire la verità, ma sia sottoposta al penetrante interrogatorio incrociato dell’accusa e della difesa. Dunque, la vittima si vede condannata a una solitudine morale che peggiora con il tempo e questa identità negata chiede di essere ricostruita. Le vittime si aspettano anche e soprattutto che le si *riconosca*. La ricostruzione di una verità può liberare finalmente le vittime dalla reificazione di cui sono state oggetto, e riaffermarne l’umanità e la dignità, al tempo stesso liberando i colpevoli, attraverso il riconoscimento della loro responsabilità, dalla deumanizzazione di cui a loro volta sono stati resi e si sono lasciati rendere oggetto. Da qui la necessità di un contesto diverso in cui fare verità e soddisfare una nuova richiesta di giustizia, più narrativa che punitiva.

Arrivo allora a una seconda grande questione: fino a che punto l’apparato repressivo è in realtà il segnale dell’incapacità delle norme di considerare e imbrigliare situazioni di vita umanamente, emozionalmente complesse e, dunque, sfuggenti alle categorie giuridiche? È, forse, piuttosto l’incontro, nell’incontro l’importanza del dialogo e nel dialogo l’importanza delle parole, a fungere da anticorpo alla banalità del male? Il pensiero va subito alla Giustizia Riparativa (GR), programma, oggi previsto dalla c.d. Riforma Cartabia e disciplinato dall’apparato organico che ne è conseguito, che consente alla vittima del reato, alla persona indicata come autore dell’offesa e ad altri soggetti appartenenti alla comunità di partecipare liberamente, in modo consensuale, attivo e volontario, alla risoluzione delle questioni derivanti dal reato, con l’aiuto di un terzo imparziale. Questo ambito dal punto di vista pedagogico è ancora in gran parte inesplorato, eppure la giustizia riparativa è propriamente una giustizia formativa ed educativa (Bouchard, 2015, p. 78).

Rispetto a questa nuova frontiera che si è varcata, un’importanza fondamentale riveste la figura del funzionario della professionalità giuridico-pedagogica.

L’educatore penitenziario è colui che può concorrere a dare la parola a un paradigma di giustizia diverso, a una nuova cultura; l’incontro con l’educatore può rappresentare un’occasione per informare e sensibilizzare i detenuti sulla possibilità di accedere a un percorso di giustizia riparativa e sul significato e le potenzialità di un simile percorso; un’occasione di alfabetizzazione etica ed emotiva per far cre-

scere in chi ha commesso il fatto-reato un senso di responsabilità “verso” l’altro. Andare dunque verso forme di risposta penale il cui contenuto pedagogico sia prevalente su quello afflittivo,

affinché la pena non retribuisca ma educi. Attraverso la GR il confronto non avviene più tra ruoli (imputato, pubblica accusa, persona offesa, giudice), ma tra persone. È un accompagnare alla ricerca del vero attraverso una narrazione attenta a restare il più possibile aderente ai fatti, alla dimensione del reale. Pronunciare parole che abbiano valore di verità per chi le dice e per chi le ascolta (Cafagna, 2020, p. 93). In don Milani c’è un rispetto infinito per la parola, perché essa è considerata strumento con il quale si afferma la verità e si difende il bene: “Senza la parola non c’è dignità e quindi neanche libertà e giustizia” (Simeone, 2019, pp. 50-51).

Foucault, in *Discorso e verità* (2005, p. 7), ma anche in *Il coraggio della verità* (2011), parla della parresia come ciò che richiede il coraggio di dire la verità a dispetto di un qualche pericolo, naturalmente la minaccia viene dall’altro e dunque comporta una relazione con l’altro. La parresia è dunque, in poche parole, il coraggio della verità di colui che parla e si assume il rischio di esprimere, malgrado tutto, l’intera verità; ma è anche il coraggio dell’interlocutore che accetta di accogliere come vera la verità da lui sentita (2005, pp. 25-27 e 37-40).

La verità di un fatto di reato appartiene biograficamente a chi lo compie e a chi lo subisce: incontrandosi come ‘coppia parresistica’, reo e vittima possono completarsi nella drammatica verità delle esperienze vissute (Mazzucato, 2014, p. 527). Il dialogo va dunque inteso come movimento, attraverso cui ciò che è stato va verso ciò che potrebbe essere ancora (Manno, 2016, p. 103).

L’educatore, se tenuto lontano dalla tentazione, a cui cede il sistema repressivo, di arrogantemente schematizzare il detenuto in rigide categorie, può contribuire a una concezione più problematica dell’umano. Occorrerebbe superare quel populismo penale che, ahimè, trionfa anche all’interno del mondo degli operatori penitenziari; un giustizialismo che, nell’approccio ai temi della penalità, finisce con l’influenzare anche la cultura giuridica e pedagogica di coloro che hanno il compito istituzionale del reinserimento sociale del condannato.

Urge un intervento su di un sistema che, terribilmente burocratizzato, rende ardua ogni iniziativa. Griglie, schedature, osservazioni, tutti strumenti che stridono con una professionalità, quella dell’educatore, che si caratterizza invece per un elevatissimo livello di incertezza. Si consideri pure la sproporzione numerica detenuti/educatori, che spiega come mai l’educatore sia un funzionario che svolge ‘anche’ compiti pedagogici. Turco ha parlato di compiti infiniti che hanno condotto progressivamente a una ‘ragionierizzazione’ della professione (2011). L’educatore è dunque sostanzialmente un burocrate, colui per il quale come ricorda Calamandrei (2019, p. 648) gli uomini cessano di essere persone vive e diventano numeri, fascicoli, un incartamento sotto copertina che racchiude molti fogli protocollati e, in mezzo ad essi, un uomo disseccato.

Perché negli educatori maturi uno stimolo per la riforma del sistema occorre soprattutto che le lezioni di noi docenti non siano slegate dalla realtà del peniten-

ziario, non siano mere speculazioni intellettuali non spendibili sul piano operativo, ma che concorrano allo sviluppo di conoscenze trasversali e di competenze riflessive, che possano aiutare l'educatore a effettuare scelte responsabili da un punto di vista etico e metodologico, una formazione che miri a far fiorire competenze euristiche, dialogiche, argomentative. La formazione accademica deve fare sempre più ricorso a strumenti utili a raccogliere dati esperenziali su cui riflettere, radicandosi nei contesti professionali, anche per essere capaci di offrire la GR come percorso pedagogico nel quale si perseguono finalità ancora più avanzate rispetto ai principi costituzionali fissati nell'art. 27 (Bouchard 2015, p. 78). Consentire al professionista di individuare attenzioni, strategie e strumenti che permettano di orientare le pratiche educative nella direzione di una nuova giustizia.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (2015). *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. Milano: Feltrinelli.
- Balducci, E. (2002). *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*. Roma-Bari: Laterza.
- Bouchard, M. (2015). Breve storia (e filosofia) della giustizia riparativa. *Questione giustizia*, 2, 66-78.
- Brambilla, G. (2014). *Itinerari della giustizia. Appunti per una antropologia giuridica*. Milano: Guerini e Associati.
- Calamandrei, P. (2019). *Opere giuridiche, I. Problemi generali del diritto e del processo*. Riedizione a cura di Biblioteca e Archivio Storico Piero Calamandrei Istituzione del Comune di Montepulciano. Roma: RomaTre-Press.
- Colombo, G. (2017). *Sulle regole*. Milano: Feltrinelli.
- Colombo, G. (2020). *Anche per giocare servono le regole*. Milano: Chiarelettere.
- Cafagna, V. (2020). Scrivere con don Milani. Un percorso tra democrazia, arte e verità. In V. Sarracino, V. Cafagna, R. Marsicano, *Lorenzo Milani. Una rivoluzione pedagogica* (pp. 63-93). Barletta: Cafagna.
- Curi, U. (2019). *Il colore dell'inferno. La pena tra vendetta e giustizia*. Torino: Bollate Boringhieri.
- Dershowitz, A. M. (2007). *Dubbi ragionevoli. Il sistema della giustizia penale e il caso O.J. Simpson*. Milano: Giuffrè.
- Documenti del processo di don Milani (1969), *L'obbedienza non è più una virtù*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Foucault, M. (2005). *Discorso e verità nella Grecia antica*. Roma: Donzelli.
- Foucault, M. (2011). *Il coraggio della verità. Il governo di sé e degli altri II. Corso al Collège de France* (1984). Milano: Feltrinelli.
- Galeotti, C. (Ed.). (1996). *Don Lorenzo Milani. L'obbedienza non è più una virtù*. Roma: Stampa Alternativa.
- Gesualdi, M. (Ed.). (1970). *Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Greco, T. (2023). *Curare il mondo con Simone Weil*. Bari-Roma: Laterza.
- Lipari, N., & Pitta, A. (2021). *La giustizia. Bibbia e giurisprudenza in dialogo*. Roma: Gregorian & Biblical Press.
- Manno, D. (2016). *L'autorialità dialogica. 'Formazione' e 'insegnamento' in Bachtin*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Mazzucato, C. (2014). La 'poesia della verità' nella ricerca della giustizia. Poesia, parresia, esemplarità, giustizia. In G. Forti, C. Mazzucato, A. Visconti (Eds.), *Giustizia e letteratura, I*, (pp. 506-538). Milano: Vita e Pensiero.
- Milani, L. (2017). *Lettera ai cappellani militari. Lettera ai giudici*. Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
- Navarro Valls, R., & Martinez Torron, J. (1995). *Le obiezioni di coscienza. Profili di diritto comparato*. Torino: Giappichelli.
- Perillo, P. (2013). L'educazione in 'movimento'. La memoria pedagogica del Sessantotto e la scommessa sull'educazione alla cittadinanza democratica. *Civitas educationis, 1*, 91-127.
- Sarracino, V., Cafagna, V., & Marsicano, R. (2020). *Lorenzo Milani. Una rivoluzione pedagogica*. Barletta: Cafagna.
- Scuola di Barbiana (2007). *Lettera a una professoressa. Quarant'anni dopo*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Simenon, G. (2006). *Maigret in Corte d'Assise*. Milano: Gli Adelphi.
- Simeone, D. (2019). Don Lorenzo Milani e la scrittura collettiva. *Quaderni di didattica della scrittura, 31*, 49-59.
- Taraschi, M. (2020). *La pedagogia in carcere. Fra ansie securitarie e istanze emancipative*. Napoli: Liguori.
- Taraschi, M. (2021). La violenza educativa. Famiglia e scuola colpevoli di un delitto pedagogico, "oltre ogni ragionevole dubbio". In M. Musello, V. Cafagna (Eds.), *Transizione digitale. Temi e prospettive della scuola di oggi* (pp. 95-137). Barletta: Cafagna.
- Turco, A. (2011). *Anime prigioniere. Percorsi educativi di pedagogia penitenziaria*. Roma: Carocci.
- Turchi, V. (2008). L'obiezione di coscienza nell'ambito della bioetica. *Dir. Famiglia, 3*, 1436-1457.

Educare è orientare e orientare è educare: l'orientamento fra cambiamenti e costruzione di reti

Vanessa Bettin

Dottoranda

Università degli Studi di Padova - vanessa.bettin@phd.unipd.it

1. Introduzione

Le pratiche orientative attuali possono essere viste come il risultato delle evoluzioni economiche, sociali e culturali che hanno interessato le moderne società in quanto hanno delineano la recente tendenza a favorire l'ingresso della pedagogia nella pratica orientativa attraverso approcci biografici, trasformativi, partecipativi e lifelong (Silvaggi, 2022). Oggi l'orientamento non si delinea più come azione principale di accompagnamento alle transizioni canoniche scuola-formazione-lavoro, ma auspica interventi permanenti e trasversali che forniscano supporto alle persone nella progettazione professionale e nel prepararsi ad affrontare, preventivamente, i cambiamenti imprevisi e/o le transizioni complesse (Miur, 2014). Il *Life Design* si delinea come uno dei paradigmi orientativi attualmente più efficaci negli interventi rivolti alle persone potenzialmente vulnerabili. Il singolo viene valorizzato all'interno di un contesto partecipativo e democratico, che fornisce la cornice attuativa per favorire lo sviluppo dell'identità e dell'adattabilità professionale (De Carlo, 2022). In questo percorso, l'operatore di orientamento collabora insieme all'adulto per la costruzione di strategie che possano aiutarlo a gestire l'incertezza e a creare nuovi sentieri da percorrere con il progetto di vita (Silvaggi, 2022).

Da tali premesse, il contributo vuole raccogliere la voce degli operatori di orientamento per mettere in evidenza le potenzialità delle comunità professionali di orientatori, le quali favoriscono la relazione tra colleghi e rendono il servizio facilmente accessibile e lifelong, in quanto potenziale strategia per sopperire ai limiti della pratica. Sono presentati i risultati di una *web survey* rivolta agli orientatori operanti nella regione Veneto che hanno evidenziato opportunità, limiti e bisogni formativi per migliorare l'attività di orientamento. Le 98 risposte dei professionisti sono state analizzate con statistiche descrittive.

Le tendenze che emergono aprono alla necessità di creare una professionalizzazione della pratica orientativa volta a promuovere forme di apprendimento in rete, sul lavoro e attraverso i cambiamenti professionali, oltre che a delineare suggerimenti per il profilo formativo delle figure che si occupano di orientamento (CE, 2020).

2. Chi guida questo processo? Gli operatori di orientamento: indagini & gap

Le risorse investite all'interno della Missione 5 – Inclusione e Coesione in seguito alla promozione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza hanno innalzato il livello di ricerche sull'orientamento, dando luogo a nuove considerazioni su protagonisti, attori coinvolti, contesti, servizi e modalità. Studi precedenti testimoniavano problemi strutturali nell'attuare un servizio di orientamento *life-long* a causa di mancanza di cooperazione nella filiera orientativa e una totale assenza di consapevolezza dei bisogni orientativi della popolazione (Sultana, 2007). Le recenti ricerche, pur riscontrando ancora tali limiti, pongono l'attenzione soprattutto sulla figura degli operatori di orientamento, testimoniando antiche complessità e nuove sfide. Le difficoltà registrate dagli operatori riguardano: l'ingente quantità di tempo investito in azioni burocratiche-amministrative, aggiornamento di competenze ed esplicitazione delle pratiche tacite legate all'esperienza sul campo, difficoltà nel ricoprire il ruolo di connettori tra aziende e utenti e, infine, la necessità di collaborare tra enti della filiera dell'orientamento per promuovere una cultura di rete e diffondere buone pratiche (De Carlo, 2022). Ciò che viene testimoniato mostra l'imperativo di diffondere un sistema di orientamento innovativo e di comunità, partecipativo e cooperante, in cui l'operatore di orientamento ricopre il ruolo di *philosopher-driver*, trasformandosi dall'incontro con i potenziali partecipanti, i territori e con le esperienze dei colleghi in maniera costante (Thomson, 2016).

3. L'indagine sugli operatori di orientamento della Regione Veneto: metodo e campione

A febbraio del 2023, è stata avviata nel padovano una ricerca azione partecipativa volta ad indagare la possibilità di discutere e attuare l'orientamento di comunità derivante dal paradigma *Life Design*, dando voce agli attori che compongono la filiera orientativa (operatori e potenziali beneficiari). Il disegno di ricerca *mixed method* fonda le sue radici teoriche su approcci narrativi-biografici, partecipativi e sul *trasformative learning*. Il presente articolo si concentra sulla prospettiva degli operatori di orientamento mediante la presentazione di alcuni risultati raccolti attraverso la somministrazione di una *web survey* di natura quanti-qualitativa (Sue & Ritter, 2012).

Lo strumento creato ad hoc per l'indagine è composto da 26 domande dicotomiche, chiuse e a scelta multipla, e 12 domande a risposta aperta. La scelta intrapresa di procedere con questo strumento è dipesa dalla volontà di raggiungere un ampio campione che permettesse di ri-costruire quale fosse l'idea generale presso gli operatori di orientamento, mantenendo anche la possibilità di raccogliere la voce dei singoli. La popolazione a cui è stata indirizzata la *web survey* ingloba 456 enti che sono accreditati alla Regione Veneto per i Servizi al Lavoro, in cui vengono erogate le pratiche orientative-professionali. Non potendo usufruire di

database sull'accreditamento di ogni operatore per rispetto dei termini di *privacy*, si è ritenuto appropriato contattare le sedi lavorative. Sono state condotte analisi di statistica descrittiva e di contenuto delle sezioni qualitative sulle 98 risposte raccolte in due periodi di somministrazione (maggio-giugno 2023 e settembre-ottobre 2023). Il campione è composto per lo più da un pubblico femminile (76,5%); l'età del gruppo di rispondenti si posiziona prevalentemente nella fascia 41-50 (43,9%), ma i giovani (età 21-30) sono poco presenti in questa fetta di mercato del lavoro (12,2%). I rispondenti operano soprattutto sul territorio padovano (36,7%). Più della metà del campione opera in enti di formazione (54,9%), seguono gli enti privati (16,1%) e i liberi professionisti (15,1%). Valori dal 3% all'1% sono registrati per agenzie per il lavoro, centri per l'impiego, cooperative sociali, università.

4. Eterogeneità formativa: limite o vantaggio per la professionalità orientativa?

La Rete Euroguidance rappresenta uno dei primi sforzi europei attuati per la cooperazione tra Stati nel campo dell'orientamento. Nei 29 Paesi che vi aderiscono emerge che l'82,8% non ha nel proprio sistema scolastico/formativo un percorso pensato per la formazione dell'orientatore. Tuttavia, sono presenti in diversi contesti (69%) corsi di specializzazione post-laurea e codici etici-deontologici che possono guidare l'operatore nello svolgimento della pratica e nel regolare la condotta professionale con i diversi destinatari. Anche nel campione in analisi, i titoli di studio in possesso mostrano una profonda e sfaccettata diversità nei percorsi formativi intrapresi. È possibile suddividere il gruppo di orientatori in tre *cluster* per il grado di istruzione/formazione: diploma superiore (5,1%), diploma universitario (71,4%) e, infine, specializzazione post-laurea (23,5%), come mostra la tabella che segue (Fig. 1).

Titolo di studio	Categoria	Freq.%	Raggruppamento	Freq.%
Diploma di Scuola Superiore	DS	5,1%	SS	5,1%
Laurea Triennale (3 anni)	LT	14,3%	UN	71,4%
Laurea Specialistica / Laurea Magistrale (2 anni)	LM	28,6%		
Laurea Magistrale LM in Giurisprudenza				
Laurea Magistrale a Ciclo Unico (5 anni)	LMC	26,5%		
Laurea quadriennale V.O.	LMC-OLD	2,0%		
laurea a ciclo univo vecchio ordinamento (4 anni)				
Master	M	1,0%	SP	23,5%
Master di I livello	M1	12,2%		
Master di II livello	M2	8,2%		
Specializzazione post laurea	SPEC PL	1%		
Corsi di formazione specifici per la mia professione	FC	1%		

Fig. 1 - Titolo di Studio del campione in analisi (n. 98)

Sul tema della formazione degli operatori e sul bisogno percepito di aggiornamento professionale, il gruppo ha sottolineato per l'82,7% che c'è la necessità di predisporre un percorso di studi specifico per la figura dell'orientatore. I restanti operatori (17,3%) si dichiarano non favorevoli a questo aspetto. Nel motivare ciò che ha portato a prendere la posizione all'interno dei due gruppi è possibile identificare alcune suggestioni comuni: la necessità di un apprendimento costante della pratica orientativa per riuscire ad usufruire di conoscenze aggiornate e creare strumenti utili alla complessità attuale, tutto ciò per rispondere alle difficoltà che gli utenti incontrano nelle dinamiche con il mondo del lavoro. Coloro che si dichiarano propensi alla realizzazione di un percorso di studi specifico e unitario per la formazione dell'orientatore hanno indicato alcune discipline imprescindibili, quali: psicologia, sociologia, economia, conoscenze delle dinamiche del mercato del lavoro, ma soprattutto la pedagogia, fondamentale per creare un contesto co-costruttivo, flessibile e adattabile, prendendosi cura delle vulnerabilità di ciascun potenziale beneficiario. Nelle spiegazioni riportate è stata delineata con forza l'importanza di creare un corso di studi specifico soprattutto per poter identificare le competenze da possedere/formare, dare stabilità e rilievo scientifico alla figura dell'orientatore, sottolineando che: "non ci si può improvvisare orientatori". Allo stato attuale, i rispondenti suggeriscono che la frequenza a corsi post-laurea (master, corsi di specializzazione e il corso regionale per Operatori del Mercato del Lavoro regionale) rappresenta la via più pertinente per la formazione dell'orientatore. In opposizione, il gruppo di coloro non favorevoli ad un unico corso di studio per la professione orientativa difende la trasversalità dell'*expertise* orientativo e valorizza la dimensione dell'apprendimento non formale che avviene nel quotidiano confronto con la pratica. La ricchezza di *background* diversi non è letta come limite, ma quale arricchimento che consente di affrontare la complessità delle vite umane da più punti di vista, agevolando il lavoro in *équipe* e allontanando il rischio, come affermato da un rispondente, di *una teorizzazione eccessiva che può risultare controproducente*.

5. L'incontro nella comunità professionale di operatori di orientamento

Al fine di individuare interventi per agevolare la cooperazione all'interno della filiera orientativa, sulla base di esperienze positive di collaborazione in comunità (Thomsen, 2017), il gruppo di operatori è stato chiamato a dichiarare l'adesione o meno a gruppi/comunità professionali di orientatori per discutere e condividere esperienze professionali, opportunità formative, dubbi/richieste/supporto sul tema dell'orientamento. Il 64,3% dei partecipanti non fa parte di comunità professionale; solo il 35,7% aderisce, segnalando gruppi professionali regionali e non, come dimostra la tabella che segue (Fig. 2).

Comunità Professionale	Freq. %
AIAMC	1,02%
ASNOR	5,10%
Belluno Orienta	1,02%
Community	1,02%
Confartigianato	1,02%
Confartigianato Imprese Verona	1,02%
Confindustria	1,02%
ENGIM VENETO	1,02%
ENTE ACCREDITATO	1,02%
Ente di formazione accreditato in Regione Veneto per l'orientamento	1,02%
EQUIPE DI ORIENTAMENTO DELLA SCUOLA	1,02%
Fondazione Consulenti per il Lavoro	1,02%
Fondazione di formazione professionale	1,02%
Gruppi LinkedIn	2,04%
Gruppo di enti del terzo settore e università di Padova	1,02%
Itinera - Tutor delle Transizioni	6,12%
La.R.I.O.S.	1,02%
master in counseling univr	1,02%
Network del dott. Leonardo Evangelista	3,06%
ORIENTAMENTO SCUOLA E POLITICHE ATTIVE - OML SENIOR	1,02%
Reti territoriali	1,02%
Studio Progetto Cooperativa Sociale	1,02%
titoli minori	1,02%
NR	64,29%

Fig. 2 - Comunità professionali del campione in analisi (n. 98)

Nonostante una parziale presenza di operatori che fanno parte di queste aggregazioni, il questionario ha offerto la possibilità di manifestare l'approvazione o meno rispetto alle realtà di comunità professionali anche a chi non ne fa parte. L'opinione degli operatori è favorevole (80,6%) e anche una parte minore di essi (19,4%) si posiziona su valori intermedi, come dimostra il grafico (Fig. 3).

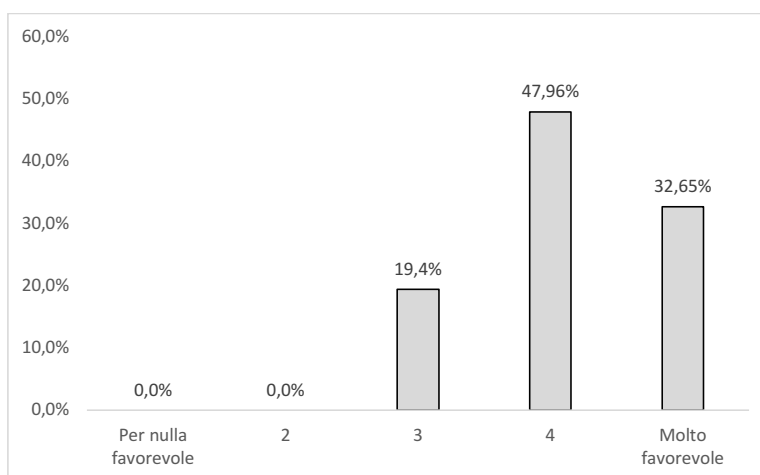


Fig. 3 - Desiderio di aderire a comunità professionali degli orientatori nel campione in analisi (n. 98)

Il 95,9% degli orientatori ha risposto positivamente all'idea di partecipare a comunità professionali, dimostrando il bisogno di condividere e di creare una rete tra colleghi per favorire le relazioni e gli scambi all'interno della filiera dell'orientamento. Inoltre, è stata considerata l'ipotesi che queste aggregazioni professionali di orientatori possano collaborare con le istituzioni pubbliche che si occupano di progettare, gestire e monitorare interventi di orientamento nel territorio regionale. Anche in questo secondo caso, il 98% si dichiara favorevole nel creare un rapporto di collaborazione tra operatori-funzionari regionali.

Il bisogno, percepito, con forza, di aderire ad un'aggregazione di operatori e il fatto che un terzo del campione che aderisce già alle comunità professionali potrebbero essere connessi alle difficoltà che più della metà dei rispondenti (55,1%) incontrano nella pratica professionale a causa della mancanza di una rete di colleghi per confrontarsi, scarso tempo da dedicare alla formazione personale, troppa rigidità dei progetti regionali, situazione complesse e difficoltà nel cooperare con i partecipanti. L'ipotesi che emerge dall'analisi di questa dimensione fa intendere che il supporto dei colleghi e la condivisione di esperienze lavorative nella pratica orientativa possano essere modalità che andrebbero in aiuto agli orientatori in difficoltà.

6. Prospettive future

L'assenza di un percorso per la formazione degli orientatori è un elemento che richiede attenzione. Un corso di studi sul tema consentirebbe di dare solidità e rispetto alla pratica sottovalutata dell'orientamento e alla mancanza spesso di personale qualificato, estraneo all'idea di cura pedagogica che investe l'orientamento. Il bisogno degli operatori di esprimere e di connettersi con altri colleghi è un segnale preponderante, sintomo di una realtà complessa e mutevole da gestire. La solitudine professionale viene per lo più contrastata aderendo ad aggregazioni di orientatori che svolgono azioni di supporto e di condivisione di *best practices*, innovando costantemente la pratica. Occorre diffondere queste realtà affinché siano parte integrante del processo e aiutino a comporre i network di orientamento, ovvero strutture che favoriscono la messa in relazione non solo di operatori e operatori-istituzioni, ma anche di operatori-partecipanti. Questo può agevolare la divulgazione di un orientamento di comunità che supporta l'operatore nel relazionarsi con altri e il contesto, rispondendo ai fabbisogni potenziali di orientamento dei partecipanti (Thomsen, 2017). Potrebbe così essere un primo passo verso lo sviluppo di azioni che promuovano cooperazione e rendano accessibile e lifelong la pratica orientativa (CE, 2020).

Riferimenti bibliografici

- De Carlo, F. (2022). Analysis of the practices and detection of the needs of Job Center operators: A training proposal to strengthen the effectiveness of employment accompaniment services. *Pedagogia oggi*, 20(2), 173-178.
- European Commission (2020). *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities-Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (retrieved April, 30, 2023).
- National Guidance Systems – EuroGuidance: <https://www.euroguidance.eu/guidance-systems-and-practice/national-guidance-systems>. (retrived November, 8, 2023).
- Silvaggi, L. (2022). Scegliere e scegliersi. Per una Pedagogia dell'orientamento. *Studium Educationis – Rivista Semestrale per le Professioni Educative*, XXIII, 2, 77-90.
- Sue, V.M. & Ritter, L.A. (2012). *Conducting Online Survey*. Sage pubbications, Inc.
- Sultana, R.G. (2007). L'Europa e la sfida dell'orientamento professionale lungo tutto l'arco della vita. In *Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione e Aggiornamento Professionale*.
- Thomsen, R. (2017). *Career Guidance in Communities: A Model for Reflexive Practice*. Derby: International Centre for Guidance Studies. University of Derby.

Orientare alla scelta per ridurre le disuguaglianze: quando la segregazione formativa incontra l’“I care”

Eleonora Bonvini

Dottoranda

Università di Bologna - eleonora.bonvini2@unibo.it

1. Introduzione

La segregazione formativa, all’interno del sistema educativo italiano, emerge come un fenomeno di cruciale importanza nonché come un insieme complesso di meccanismi che contribuiscono alla produzione di disuguaglianze a carico di studenti e studentesse appartenenti a categorie socialmente svantaggiate. La persistenza di tali dinamiche rende questa categorizzazione un fattore predittivo delle prestazioni scolastiche e, più in generale, delle opportunità formative e lavorative future (Ballarino, Checchi, 2006; Romito, 2016). Nel passaggio tra scuola secondaria di primo e secondo grado, è possibile accedere ad ambienti molto diversi a seconda del tipo di filiera che si sceglie o in cui si viene indirizzati. In relazione a ciò, la letteratura mette in luce l’importanza del ruolo dell’insegnante nell’indirizzare i propri studenti verso il percorso di studi futuro (Argentin et al., 2017; Batruch, Geven, Kessenich, Van de Werfhorst, 2023).

Già nel 1967 don Milani, in *Lettera a una professoressa*, sottolineava quanto fosse necessaria una postura etica e pedagogicamente consapevole dell’insegnante verso i propri interlocutori, facendo appello al recupero di una responsabilità educativa in grado di valorizzare le scelte personali di ciascun individuo. In linea con queste riflessioni, il contributo prenderà in esame uno studio che indaga se e in che misura gli insegnanti possano essere condizionati dalle caratteristiche ascritte degli studenti nel suggerire loro un determinato percorso scolastico piuttosto che un altro (Bonvini, Righi, Impacciatore, 2023).

2. La segregazione formativa tra classe sociale, genere e provenienza

I rischi che il priore di Barbiana aveva denunciato quando ribadiva che “nulla è più ingiusto che fare parti uguali tra diseguali” (Milani, 1967, p. 5) sembrano fare da eco, ancora oggi, al fenomeno della segregazione formativa nel nostro Paese. Quello che il priore denunciava, a suo tempo, era come l’appartenenza sociale determinasse in maniera drastica il futuro degli studenti provenienti dalle classi subalterne, quale destino inscritto e difficilmente affrancabile dalla loro condizione di partenza. A questo proposito, la letteratura mette in evidenza come determinati

fattori ascritti possano influenzare, ancora oggi, le traiettorie degli studenti italiani sia in termini di esiti, sia di scelte scolastiche e lavorative. Rispetto al genere, ad esempio, è nota la minore propensione delle ragazze a iscriversi a percorsi universitari in area STEM (Almalaurea, 2022), allo stesso modo, per quanto riguarda il rendimento scolastico, i dati Invalsi (2022) mettono in luce che le ragazze, rispetto ai loro coetanei, ottengono punteggi più bassi nelle prove di contenuto matematico rispetto a quelle di competenza linguistica. In relazione alla provenienza straniera, a fronte di un aumento di iscritti di studenti di origine straniera nella scuola italiana, permane, per questi studenti, un divario maggiore sia in termini di ritardo scolastico, con rischi di abbandono; sia in termini di rendimento che risulta, in percentuale, più basso rispetto agli studenti italiani. Inoltre, per quanto riguarda le scelte della secondaria di secondo grado, si attestano più presenze nelle filiere tecnico-professionali rispetto a quelle liceali (Miur, 2021). Infine, rispetto alla classe sociale, la letteratura mette in risalto come questa possa condizionare sia la performance scolastica, sia gli esiti formativi. A parità di performance scolastica, in media, vengono premiate maggiormente le categorie più avvantaggiate rispetto a quelle subalterne (Checchi & Flabbi, 2007; Geven, Wiborg, Fish & Van de Werfhorst, 2021).

3. Il ruolo delle rappresentazioni degli insegnanti nelle transizioni scolastiche

Studi sia qualitativi sia quantitativi, mettono in luce che gli atteggiamenti orientativi degli insegnanti possono essere condizionati dal genere, dall'origine sociale e dalla provenienza straniera. Ad esempio, a parità di rendimento scolastico, gli insegnanti premiano maggiormente le categorie di studenti appartenenti alle classi più agiate, orientandoli più frequentemente verso la filiera liceale (Argentin, Barbieri & Barone, 2017). Al contrario, a studenti con provenienza straniera, suggeriscono più frequentemente le filiere tecniche e professionali (Glock & Krolak-Schwerdt, 2012), come nel caso italiano (Ress & Azzolini, 2014). In relazione al genere, sempre a parità di performance scolastica, quello femminile viene più spesso incoraggiato a seguire carriere umanistiche o di cura (Leonelli & Biemmi, 2016) rispetto a quelle tecnico-scientifiche e viceversa (Biemmi, 2020). Questi meccanismi di selezione possono essere guidati da diversi fattori. Da un lato, prevenendo l'insuccesso scolastico degli studenti più fragili (con meno risorse economiche, culturali o linguistiche), gli insegnanti tenderebbero a orientare al "ribasso" per proteggere da un ipotetico fallimento (Bonizzoni, Romito & Cavallo, 2014). Dall'altro, questo può essere la conseguenza di rappresentazioni guidate da stereotipi e pregiudizi in relazione a genere, provenienza straniera e classe sociale. In linea con questa prospettiva, alcuni studi sottolineano che, per quanto riguarda il rendimento scolastico, coloro che si trovano in posizione di svantaggio sulla base delle proprie condizioni ascritte sarebbero oggetto di un pregiudizio negativo (Triventi, 2020). Secondo altri, questi giudizi non sarebbero strettamente legati alla sola performance scolastica, ma sarebbero più attinenti ad una serie di

categorizzazioni preconcepite (Wang, Rubie-Davies & Meissel, 2018) come, per esempio, credere che gli studenti maschi e stranieri abbiano capacità accademiche ridotte (Åhslund & Boström, 2018) o una condotta in classe peggiore. Oltre a ciò, anche i condizionamenti e le aspettative delle famiglie giocano un ruolo significativo nella scelta del percorso per i figli: si differenziano sulla base dell'appartenenza di classe o della provenienza straniera (Lievore & Triventi, 2022), con l'obiettivo di mantenere o migliorare il proprio status sociale. Un fattore, questo, che spingerebbe gli insegnanti ad essere più inclini ad assecondare le aspettative dei genitori nella scelta dell'indirizzo scolastico, confermando le loro attese (Gilgen & Stocker, 2022).

4. Metodologia e risultati

All'interno di questo quadro teorico si colloca lo studio che ha avuto l'obiettivo di comprendere se e in che modo le rappresentazioni degli insegnanti veicolassero stereotipi durante il processo orientativo. A questo proposito, è stata creata una situazione sperimentale attraverso la somministrazione di un questionario distribuito a 188 insegnanti di scuola secondaria di primo grado. A ciascun docente è stato proposto il profilo fittizio di uno studente tra quattro possibili, accompagnato da un'immagine che lo ritraeva (si è visto che visualizzare mentalmente l'immagine può facilitare la sollecitazione dello stereotipo (cfr. Meissner & Rothermund, 2015)). Le descrizioni dei quattro profili erano esattamente le stesse, ad eccezione del genere, della provenienza geografica e del titolo di studio dei genitori (ESCS). Dopo aver raccolto le informazioni socio-anagrafiche degli intervistati, è stato chiesto loro di leggere il profilo dello studente assegnato e di dichiarare quanto fosse adatto a frequentare diversi percorsi scolastici superiori (tra otto possibili) in una scala da 1 (per niente adatto) a 5 (molto adatto). L'indagine mostra che, a parità di performance, gli insegnanti sono influenzati dalle caratteristiche ascritte degli studenti nel suggerire percorsi scolastici futuri (Graf. 1). Sebbene un insegnante sia più propenso a indirizzare uno studente straniero di bassa estrazione sociale verso un percorso tecnico-professionale perché prevede un rischio maggiore di fallimento scolastico, non vi sono ragioni "reali" di insuccesso scolastico che giustificano che una studentessa sia più adatta di un collega maschio a iscriversi a un liceo pedagogico o linguistico, o a seguire un percorso tecnico. In questo modo, la variabile legata al genere può suggerire la presenza di forme di stereotipie nell'attribuzione di un consiglio orientativo in misura maggiore rispetto alle variabili legate alla provenienza straniera e alla classe sociale.

5. Conclusioni

In conclusione, a partire dall'analisi del fenomeno della segregazione formativa si è voluta sottolineare l'importanza del ruolo degli insegnanti all'interno del processo

orientativo. In tal senso, il dialogo con la letteratura di riferimento e con i dati presentati ha sollecitato una riflessione relativa all’*I care* di don Milani. Il prendersi cura può essere rintracciato in una postura etica e consapevole in grado di correggere potenziali forme di disuguaglianza ed esclusioni, affrancandosi da quei meccanismi – impliciti o meno – che possono rafforzare visioni binarie e riduttive della realtà. Un appello al recupero di una responsabilità educativa in grado di valorizzare la scelta personale di ciascun individuo: responsabilità il cui “fine giusto” è quello di ripensare a una scuola “dedicata al prossimo”.

Riferimenti bibliografici

- AlmaLaurea (2022). *XXIV Indagine AlmaLaurea sul profilo dei laureati 2022*. Bologna: AlmaLaurea
- Åhslund, I., & Boström, L. (2018). Teachers’ Perceptions of Gender Differences. What about Boys and Girls in the Classroom? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(4), 28-44.
- Argentin, G., Barbieri, G., & Barone, C. (2017). Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: Un’analisi basata sui dati dell’Anagrafe Studenti. *Politiche Sociali*, 4 (1), 53-74.
- Ballarino, G., & Checchi, D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: Il Mulino.
- Batruch, A., Geven, S., Kessenich, E., & van de Werfhorst, H.G. (2023). Are Tracking Recommendations Biased? A Review of Teachers’ Role in the Creation of Inequalities in Tracking Decisions. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103985, 1-18.
- Biemmi, I. (2020). Orientare nell’ottica della parità di genere: una riflessione pedagogica. *Lifelong Lifewide Learning*, 16 (35), 121-130.
- Bonizzoni, P., Romito, M., & Cavallo, C. (2014). L’orientamento nella scuola media: una concausa della segregazione etnica nella scuola superiore?. *Educazione Interculturale*, 12 (2), 199-217.
- Bonvini, E., Ghigi, R., & Impicciatore, R. (2023). Rappresentazioni degli insegnanti e disuguaglianze nell’orientamento scolastico. *Polis, Ricerche e studi su società e politica*, 3, 357-392.
- Checchi, D., & Flabbi, L. (2007). Intergenerational Mobility and Schooling Decisions in Germany and Italy: The Impact of Secondary School Tracks. *Rivista di politica economica*, 3, 7-57.
- Geven, S., Wiborg, Ø.N., Fish, R.E., & Van de Werfhorst, H.G. (2021). How Teachers Form Educational Expectations for Students: A Comparative Factorial Survey Experiment in Three Institutional Contexts. *Social Science Research*, 100, 102599, 1-20.
- Gilgen, S., & Stocker, M. (2022). Discrimination at the Crossroads? Evidence from a Factorial Survey Experiment on Teacher’s Tracking Decisions. *Swiss Journal of Sociology*, 48 (1), 77-105.
- Glock, S., & Krolak-Schwerdt, S. (2012). Does Nationality Matter? The Impact of Stereotypical Expectations on Student Teachers’ Judgments. *Social Psychology of Education*, 16 (1), 111-127.
- Invalsi (2022). *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2021-22*. Rapporto risultati 2022. Roma: Invalsi.

- Leonelli, S., & Biemmi, I. (2016). *Gabbie di genere, retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Lievore, I., & Triventi, M. (2022). Social Background and School Track Choice: An Analysis Informed by the Rational Choice Framework. *Acta Sociologica*, 65 (2), 111-129.
- Meissner, F., & Rothermund, K. (2015). A Thousand Words are Worth More Than a Picture? The Effects of Stimulus Modality on the Implicit Association Test. *Social Psychological and Personality Science*, 6(7), 740-748.
- Ress, A., Azzolini, D. (2014). Primary and Secondary Effects of Social Background on Educational Attainment in Italy. Evidence from an Administrative Dataset. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6 (1), 53-80.
- Romito, M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Triventi, M. (2020). Are Children of Immigrants Graded Less Generously by Their Teachers than Natives, and Why? Evidence from Student Population Data in Italy. *International Migration Review*, 54(3), 765-795.
- Wang, S., Rubie-Davies, C.M., & Meissel, K. (2018). A Systematic Review of the Teacher Expectation Literature over the Past 30 Years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 124-179.

Dentro la povertà: riflessioni e prospettive di sviluppo

Francesca Buccini

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Napoli Federico II - francesca.buccini@unina.it

1. Don Lorenzo Milani: una testimonianza di solidarietà e di speranza

A partire dalla seconda metà del secolo scorso la diffusione delle ideologie liberatorie e dell'attivismo pedagogico portano con sé l'idea che il sistema educativo tradizionale necessiti di una trasformazione radicale in favore di alternative autogestite, comunitarie o addirittura descolarizzanti (Cambi, 2014). Nel generale movimento per un'educazione nuova rispetto ai modelli vigenti anche in Italia alcuni grandi educatori, tra cui don Lorenzo Milani, hanno coraggiosamente rotto i ponti non solo con la scuola ma anche con una parte consistente dei valori sociali in atto (Aglieri & Augelli, 2020). Le stratificazioni rigide della società italiana e l'assenza di mobilità sociale, l'importanza della formazione culturale dei giovani e, in particolare, delle classi più svantaggiate, come strumento di emancipazione, il rapporto pedagogico tra vita e cultura, il dibattito sulla pace e sulla guerra dopo il secondo conflitto mondiale, la centralità del mondo del lavoro e del sindacato, la partecipazione dei sacerdoti alla vita civile pubblica, la relazione tra chiesa e politica, il ruolo del clero nella società e quello del cristianesimo dentro la storia, sono questioni care a don Milani (Michetti & Moro, 2017). La sua formazione laica, influenzata da diverse tradizioni culturali come quella ebraica, umanistica e scientifica, ha un profondo impatto sulla sua crescita interiore. Sacerdote, educatore e attivista italiano, don Milani inizia la sua opera pedagogica a partire da un profondo impegno per la giustizia sociale e l'uguaglianza. A Barbiana matura la convinzione che la scuola sia innanzitutto un diritto di tutti, diritto che seppur ribadito dalla costituzione italiana, non viene effettivamente fruito dai poveri. Per questo motivo cerca di dare ai montanari del Mugello l'accesso a quegli strumenti intellettuali indispensabili per essere cittadini, non adeguando i giovani agli schemi delle classi dominanti, in nome dei quali viene effettivamente organizzata la scuola pubblica, quanto piuttosto tutelando la loro identità culturale. Secondo don Milani, la povertà è portatrice di valori evangelici determinanti per una società più giusta che vanno difesi mediante un'educazione civile e non confessionale. Questo implica l'organizzazione di un sistema educativo che sia rispondente alle esigenze di tutti e di ciascuno. La sua scuola è infatti diversa da quella tradizionale: orari flessibili, stili di insegnamento/apprendimento innovativi, educazione tra pari e lavoro di gruppo la rendono un ambiente di vita, di crescita e di sviluppo personale (Braccini, & Taddei, 1999). Il lavoro linguistico-espressivo diventa un'attività col-

lettiva e dinamica: tutto il processo di apprendimento, dalla scienza all'arte, viene vissuto e codificato insieme, fondato sul dialogo, sulla discussione e condivisione di idee, con l'intento di formare un soggetto non centrato su sé stesso, ma immerso all'interno di un processo etico-politico e cognitivo. Il rifiuto di una scuola direttiva si collega con il tentativo di dare espressione alle energie creative della persona attraverso un'educazione che passi dal trasmettere meccanico, autoritario e indifferente, al comunicare dialogico e autentico (Aglieri & Augelli, 2020). Sulla scia di Antonio Gramsci, don Milani, è convinto che la lingua sia lo strumento che meglio contribuisce a ridurre le differenze sociali, e a favorire l'inclusione e l'uguaglianza; chi non ne è a conoscenza è destinato a rimanere schiavo della propria condizione. Questo è il vero cuore rivoluzionario dell'esperienza milaniana: dare ai poveri e agli svantaggiati la capacità di usare la parola significa dar loro la possibilità di liberarsi dagli influenti condizionamenti dell'ambiente in cui vivono. La didattica di don Milani non bada alla teorizzazione, alle sistemazioni, alla programmazione: l'esperienza diretta, le relazioni, l'ideale comunitario, la creazione di gruppi di attività, il lavoro, il rifiuto della pedagogia accademica sono tutto ciò che la caratterizza; non ci sono né voti, né promozioni, né bocciature; non esistono classi ognuno può procedere con tempi e ritmi individuali (Pedani, 2023). Un aspetto essenziale concerne la scrittura, considerata non solo come mezzo per promuovere l'educazione, la sensibilizzazione sociale e la cultura, ma anche strumento attraverso in quale esprimere le proprie opinioni, promuovere un dialogo e il confronto di idee, sviluppare la mente ed esplorare nuovi orizzonti (Cambi, 2017). Dare agli svantaggiati l'uso della parola significa dare loro la possibilità di essere liberi dai condizionamenti dell'ambiente in cui sono immersi (Scaglioso, 2023). I poveri di cui si prenderà cura (*I care*) sono i poveri di conoscenza, i bisognosi di sapere poiché la loro povertà “non si misura a pane, a casa, a caldo. Si misura sul grado di cultura e sulla funzione sociale. La distinzione in classi sociali non si può dunque fare sull'imponibile catastale, ma su valori culturali” (Milani, 1957, p. 30). Ma don Milani utilizza la scrittura anche come veicolo di protesta, denunciando apertamente ingiustizie e disuguaglianze sociali (Mattei, 2019). In *Lettera a una professoressa*, testo scritto insieme ai ragazzi di Barbiana, individua le cause di questa ingiustizia nelle disuguaglianze familiari, disuguaglianze che poi la scuola riproduce, “curando i sani e respingendo i malati”. Proprio a Barbiana don Milani intuisce che per liberare il potenziale dei suoi ragazzi è necessario cambiare la scuola tramite una cultura educativa e inclusiva invece che nozionistica ed esclusiva (Milani, 2018).

Sono trascorsi più di cinquant'anni da quella pubblicazione e non possiamo non evidenziare come le disuguaglianze sociali sono sempre più diffuse, enormi e crescenti. La povertà educativa si insinua e si moltiplica a livello individuale, familiare, collettivo; non riguarda solo l'educazione formale anche quella non formale e informale; esiste una povertà educativa sistemico-territoriale, che si accresce a causa di fattori di disuguaglianza e segregazione locale e che può colpire i minori, gli adulti, le famiglie, i servizi, la comunità (Dodi, Annini, Nardellotto, Pasi, & Pillitteri, 2020).

Nell'ottica di prevenire questo fenomeno e ulteriori forme di disagio minorile compito dell'educazione è dunque quello di fornire una risposta il più possibile adeguata ai bisogni di tutti e ciascuno, non seguendo la logica riparatoria che potrebbe cronicizzare il disagio, ma assumendo una postura ecologica in grado di valorizzare le soggettività. Un'educazione che non operi in questa prospettiva può, pertanto, essere definita povera.

2. L'azione educativa come investimento strategico

La nozione di povertà educativa è stata introdotta intorno agli anni Novanta per indicare un fenomeno multidimensionale (Sen, 2000) influenzato da una serie di fattori (sciali, culturali, anagrafici, territoriali) multiforme, dinamico ed evolutivo correlato alla povertà economica, quest'ultima intesa come la carenza o la totale assenza di risorse necessarie per vivere una vita dignitosa (Morlicchio, 2012). Accanto a una concezione settoriale della povertà intesa come carenza di uno specifico tipo di risorse si è affiancato, quindi, una visione multidimensionale del fenomeno, "come condizioni di vita complessiva caratterizzata da grave disagio e dalla sovrapposizione di ambiti diversi" (Giustini & Tolomelli, 2012, p. 56). Le nuove povertà comprendono, oggi, un ampio spettro di condizioni di vulnerabilità che aumentano il rischio di esclusione sociale: "forme di povertà scarsamente visibili sfuggenti e pluridimensionali, cioè non riconducibili solo a carenze materiali, e che prendono in esame anche elementi di tipo relazionale" (Giustini & Tolomelli, 2012, p. 58).

Un bambino materialmente povero, un bambino affamato non si può nascondere: lo vedono tutti. Ma esiste anche un'altra privazione, invisibile, a danno dei minori. Un disagio nascosto ancora più diffuso di quello economico, sebbene adesso collegato, che si può insinuare subdolamente nelle vite dei minori (Iori, 2019, pp. 7-13).

La povertà educativa si annida anche in famiglie che possono essere considerate colte o benestanti. Anche in questi contesti si possono riscontrare forme di povertà, meno riconosciute, ma non per questo meno dannose, come la trascuratezza, la noncuranza, la mancanza di tempo, la carenza di ascolto oltre alle molteplici forme di violenza e di abuso. Questo tipo di povertà educativa può derivare da forme di povertà relazionale e di analfabetismo emotivo diffuse anche nel mondo adulto, oltre che da fragilità e disorientamento nell'esercizio della genitorialità che si riverbera inevitabilmente sulla crescita e sui diritti dei minori (Milani, 2018). In questa prospettiva l'azione educativa affinché si traduca in pratiche promotrici dell'infanzia e dell'adolescenza non deve limitarsi ad una osservazione oggettiva del bambino/adolescente in quanto bisognoso di assistenza e di carità e portatore di diritti riconosciuti a livello nazionale e internazionale, ma come soggetto attivo protagonista del proprio futuro (Musaio, 2016). Associare la prevenzione della povertà al successo educativo significa chiedere alla scuola di evolvere le proprie pratiche didattiche, ridefinire i curricoli, porre attenzione alla qualità e all'efficacia della propria

offerta formativa, dare a ciascuno i mezzi necessari perché, a prescindere dalle proprie condizioni di partenza, possa sviluppare conoscenze e competenze.

Per prevenire e contrastare la povertà educativa sono necessarie “capacità combinate”, capacità interne, acquisite e sviluppate dal soggetto sin dalla prima infanzia e condizioni socio-politico-economiche che ne garantiscano lo sviluppo. A tal proposito nel 2018 Save the Children Italia ha incluso tra le sue fonti di ispirazione per il concetto di povertà educativa anche gli studi del premio Nobel per l'Economia James Heckman (2014), il quale rileva come le capacità si nutrano di abilità sia cognitive che non cognitive (soft skills) quali motivazione, autostima, perseveranza, fiducia in sé stessi e negli altri, capacità di affrontare situazioni complesse e di gestire i conflitti, autonomia, senso di autoefficacia, ottimismo. Questi elementi non solo sono considerati fondamentali nell'esperienza educativa ma sono individuati come i fattori predittivi più rilevanti dello sviluppo con effetti consistenti ben oltre l'infanzia. La prima infanzia, in particolare, è fondamentale per lo sviluppo sia delle abilità cognitive che di quelle non cognitive: entrambe hanno una base genetica, possono essere influenzate dal periodo prenatale, ma vengono soprattutto plasmate dagli ambienti relazionali e dai contesti di cura che il bambino incontra, soprattutto famiglia, scuola e gruppo dei pari (Kautz, Heckman, Diris, Ter Weel & Borghans, 2014). In questa prospettiva la pedagogia in quanto discorsi intenzionale e critico sull'esperienza educativa è chiamata a elaborare interventi educativi atti a promuovere e garantire il diritto all'istruzione per i più svantaggiati contrastando gli effetti dell'aumento delle disuguaglianze. Un cammino di speranza orientato a promuovere una cultura della responsabilità, nell'intento di creare società più accoglienti, inclusive e solidali attraverso una maggiore sensibilità ai problemi.

La povertà non è assenza, o deprivazione di risorse o potenzialità del soggetto, ma mancanza di mezzi, di opportunità, di occasioni per sviluppare ed esprimere la propria potenziale ricchezza. E, dunque, una condizione oggettiva che non viene scelta, ma subita.

L'agire educativo deve farsi carico del pensare e volere la formazione come umanizzazione e fondarsi sulla relazione, sull'accoglienza, contrastando le molteplici incertezze e difficoltà dell'esistenza umana, progettando e individuando traiettorie diversificare per affrontare le situazioni di maggior fragilità e offrire un'educazione di qualità (Buccini, 2022). Se si considera la povertà solo come mancanza, c'è, eventualmente, spazio per una risposta assistenzialista, ma non per una risposta educativa. Occorre guardare oltre la responsabilità politica dell'educazione, per recuperare un paradigma di sviluppo non più soltanto economico, ma che sia in grado di valorizzare le dimensioni umane e relazionali per porre al centro la persona nella sua unicità e integralità, custodendo e mantenendo sempre aperta la possibilità di rinascere e rieducarsi (Musaio, 2016).

Pensare all'educazione come alla pura e semplice realizzazione di un progetto significa andare avanti, progredire, promuovere nuove pratiche in grado di coltivare quella speranza di guardare avanti, senza accontentarsi dello stato delle cose. L'educazione è così intesa come progetto di liberazione da assenze e mancanze, che, nutrendosi di possibilità, alimenta il futuro e viene a connotarlo.

Riferimenti bibliografici

- Acone, G. (2006). Elaborazione pedagogica, educazione e speranza in un contesto di relativismo etico. *Notiziario dell'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università*, CEI, Roma, n° 2, Aprile.
- Aglieri, M., & Augelli, A. (2020). *A scuola dai maestri: la pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*. Milano: FrancoAngeli.
- Balducci, E. (1995). *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*. Roma-Bari: Laterza.
- Braccini, F., & Taddei, R. (1999). *La scuola laica del prete: don Milani*. Roma: Armando.
- Buccini, F. (2022). Dentro la povertà. Uno sguardo pedagogico. In F. Marone, L. Garrini (Eds.), *La speranza nella cura, la speranza per la cura* (pp. 107-120). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cambi, F. (2014). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2017). Ripensando don Milani a cinquant'anni dalla morte. *Giornale di pedagogia critica*, 6, (2), 57-64.
- Castiello, J. (1955). *Una psicologia umana dell'educazione*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Dodi, E., Annini, E., Nardellotto, D., Pasi, A., & Pillitteri, P. (2020). Sguardi (diffusi) sull'educazione: moltiplicare gli attori e le strategie per sostenere il capitale educativo dei territori. *Scholè*, 2, 309-316.
- Finetti, S. (2021). Poveri ma ricchi. L'esperienza di don Lorenzo Milani e il dibattito attuale sulla povertà educativa. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, 1, 39-48.
- Giustini, C., & Tolomelli, A. (2012). *Approssimarsi alla povertà tra teorie, esperienze e buone prassi. Riflessioni di pedagogia sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori, V., & Rampazi, M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.
- Kautz, T., Heckman, J.J., Diris, R., Ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. NBER Working Paper No. 20749.
- Mattei, F. (2009). *Sfibrata paideia*. Roma: Anicia
- Michetti, R., & Moro, R. (2017). *Salire a Barbiana, don Milani dal Sessantotto a oggi*. Roma: Viella.
- Milani, L. (1957). *Esperienze Pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Morlicchio, E. (2017). *Sociologia della povertà*. Bologna: Il Mulino.
- Musaio, M. (2016). Istantanee su infanzia adolescenza e povertà: esercitarsi ad uno sguardo pedagogico. *Metis, Mondi educativi. Temi indagini, suggestioni*, 2 (12), 107-113.
- Musaio, M. (2016). *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Pedani, P. (2023). *Una vocazione e mezzo: don Milani e la scuola di oggi*. Firenze: Associazione Testimonianze.
- Scaglioso, C. (2023). *Don Milani la povertà dei poveri*. Roma: Armando.
- Sen, A. (2000). *La disuguaglianza, un riesame critico*. Bologna: Il Mulino.

Migranti adulti e apprendimento della Lingua Seconda per l'inclusione sociale. Indagine qualitativa sulle scuole di italiano L2 di Roma

Aurora Bulgarelli

Dottoranda

Università degli Studi Roma Tre - aurora.bulgarelli@uniroma3.it

1. L'importanza della L2 nei percorsi di inclusione dei migranti

La rilevanza dell'apprendimento della lingua italiana da parte delle persone immigrate è rinvenibile a partire dalle modalità di accesso alle richieste di permesso di soggiorno, infatti, prima che un migrante possa ottenerlo è necessario che venga sottoscritto l'Accordo di integrazione (D.P.R. 14 settembre 2011, n. 179 - Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato) che, dal 2012, anno in cui è entrato in vigore, prevede l'obbligo di acquisire le competenze linguistiche della lingua italiana pari ad un livello A2 del *Quadro comune europeo per le lingue* (QCER).

Nel percorso migratorio, inoltre, le lingue hanno un ruolo centrale, alcune si perdono, se ne acquisiscono di nuove, si influenzano l'una con l'altra (Favaro, 2020) e, proprio perché nelle migrazioni internazionali è comune che insorga la necessità di apprendere una L2, se non addirittura più di una, è imprescindibile considerare che l'italiano per la persona immigrata può assumere diverse connotazioni (Favaro, 2015, 2016):

- lingua della sopravvivenza, soprattutto nella prima fase della migrazione;
- lingua del lavoro per chi risiede in Italia da più tempo;
- lingua per il permesso di soggiorno, per cui è necessario ottenere una certificazione linguistica che attesti le competenze minime in L2 richieste dal paese di accoglienza;
- lingua filiale, ovvero la lingua appresa dai figli delle famiglie immigrate stabilmente;
- lingua come seconda lingua madre, in questo caso vi è una coincidenza identitaria e di appartenenza con la lingua e la cultura del paese di immigrazione;
- lingua come narrazione della propria esperienza di vita.

Ne consegue che sulla base dei bisogni e delle finalità di apprendimento dell'individuo possono verificarsi differenti forme di inclusione/integrazione linguistica (Beacco, Little & Hedges, 2014; Favaro, 2015, 2020):

- passiva, in cui il migrante adulto non è sufficientemente competente nella L2 per poter fronteggiare situazioni comunicative quotidiane. In queste circostanze la persona spesso si affida ad altri soggetti maggiormente competenti, portando però più facilmente a fenomeni di esclusione/autoesclusione da attività e situazioni sociali che prevedano l'incontro e la relazione con gli autoctoni;
- funzionale, in cui le competenze possedute nella lingua del paese di immigrazione sono sufficienti al migrante per fronteggiare la maggior parte delle situazioni comunicative, che siano queste relative all'ambito lavorativo o personale. L'atteggiamento adottato dalle persone in questi casi fa sì che non siano particolarmente preoccupati della resa linguistica dal punto di vista della correttezza formale, quanto più nell'efficacia comunicativa, per cui la L2 risulta essere utile, non incidendo particolarmente sulla dimensione identitaria della persona;
- proattiva, in cui la persona migrante prova continuamente a migliorare le proprie competenze nella L2 non solo al fine di una migliore inclusione nella società di immigrazione, quanto più per motivi personali legati a una migliore situazione lavorativa o a uno sviluppo delle proprie competenze relazionali e sociali;
- per l'identità linguistica, in questo caso l'apprendimento della L2 porta a una riconfigurazione del proprio repertorio linguistico e in cui la lingua del paese di immigrazione diventa co-identitaria, al pari della LM/L1. La L2 diventerà anch'essa parte dell'espressione identitaria dell'individuo.

2. Contesto e metodologia della ricerca

La ricerca qualitativa ha avuto luogo nella città di Roma, dove la realtà dell'associazionismo che si occupa di insegnamento della L2 risulta estremamente variegata, multiforme e indipendente. L'indagine è stata realizzata tra Ottobre 2021 e Settembre 2022, periodo in cui sono state somministrate 60 interviste semi-strutturate a insegnanti e studenti dei corsi di L2. Nello specifico 25 sono state rivolte agli insegnanti (18 volontari/e, 2 operatrici e 5 insegnanti) e 35 a studenti/studentesse con un livello di competenza linguistica compreso tra il livello A0 e il livello B1 del QCER e inseriti in percorsi di formazione di L2.

L'intervista semi-strutturata è stata scelta come lo strumento più adatto ai fini dell'indagine in quanto lascia libertà nella formulazione della risposta al soggetto, è flessibile nella modalità di formulazione dei quesiti e nei tempi di realizzazione e somministrazione. In particolare l'indagine ha visto il coinvolgimento di 8 scuole del territorio romano, di queste 6 sono associazioni, una onlus e un CPIA (Centro provinciale Istruzione degli Adulti), tutti aderenti alla Rete Scuolemigranti. Il fine dell'indagine realizzata è stato quello di raccogliere informazioni e esperienze riguardo i corsi di formazione L2 rivolti ai migranti adulti, prestando particolare attenzione alle intersezioni (genere, condizione economica, condizione sociale, *background* educativo, etc.) che possono, o meno, facilitare l'accesso a questi ser-

vizi, la loro fruizione e gli elementi critici che ne limitano le potenzialità. Per queste ragioni sono stati indagati gli aspetti concernenti le pratiche connesse all'apprendimento della L2 e le domande che hanno guidato la ricerca sono:

1. Quali caratteristiche, punti di forza e criticità hanno le pratiche di formazione linguistica non formale nei confronti delle persone migranti?
2. Quali sono i bisogni formativi, culturali e sociali delle persone migranti?
3. Quali strumenti della formazione assumono in particolare una valenza effettiva di *empowerment* per le persone migranti frequentanti corsi di Lingua Seconda (anche nella recente situazione di pandemia)?

3. Primi esiti dell'analisi delle interviste

Quanto emerso dalle interviste analizzate è che l'insegnamento e l'apprendimento della L2 rappresentano un passaggio essenziale affinché si possa progettare un percorso di inclusione sociale (Fiorucci, 2007). In quest'ottica le realtà di formazione coinvolte pongono al centro del processo di formazione, come di quello politico e educativo di inclusione di cui sono un importante tassello, la persona migrante, individuando nella lingua del paese di immigrazione il dispositivo cardine dell'interazione tra migranti e società di accoglienza. Pertanto emerge come questi percorsi debbano essere accompagnati e sostenuti dalla rete territoriale e comunitaria affinché possano realizzarsi occasioni di incontro e di costruzione di relazioni tra autoctoni e migranti.

Per quanto riguarda le scuole di L2 un primo risultato emerso concerne l'adattamento dell'offerta formativa ai tempi di vita dei partecipanti, ovvero la flessibilità dei corsi di L2 sulla base delle esigenze degli apprendenti tenendo conto delle possibili situazioni di vulnerabilità legate al genere, alla condizione lavorativa e alle competenze linguistiche nella lingua d'origine. Questi elementi influenzano la programmazione dell'offerta che, conseguentemente, prevede percorsi quanto più individualizzati e personalizzati. Nonostante l'eterogeneità dell'offerta formativa e didattica delle singole scuole, l'adozione dell'approccio comunicativo (Balboni, 2015; Mariani, 2015) per l'insegnamento della L2 si è delineato come elemento comune delle realtà che hanno aderito all'indagine. Questa preferenza glottodidattica risiede specificatamente nell'aderenza alla realtà dell'approccio, per cui vi è la valorizzazione delle esperienze di vita dell'apprendente e l'utilizzo del metodo situazionale per l'apprendimento della lingua. È inoltre emersa l'adozione di una prospettiva interculturale all'insegnamento della lingua in quanto le realtà dell'associazionismo che si dedicano alla formazione nella L2 fondano la loro azione proprio su uno dei principi cardine della progettazione interculturale nell'ambito educativo, ovvero la volontà di non circoscrivere l'azione educativa alla persona immigrata, ma di favorire la conoscenza reciproca (Catarci, Fiorucci & Trulli, 2014; Catarci & Fiorucci, 2015; Demetrio & Favaro, 1992; Favaro & Luatti, 2004). Ne consegue che la didattica in classe è affiancata da una serie di attività

esperienziali e laboratoriali che favoriscono l'incontro culturale e l'interazione, in particolare le attività riportate dagli intervistati riguardano la promozione delle realtà educative sul territorio, l'affiancamento di servizi di sostegno alla persona nell'ambito dell'accoglienza, dell'inclusione e dell'orientamento ai servizi territoriali.

Per quanto concerne il tema del ruolo rivestito dal dispositivo linguistico nel percorso migratorio e di inclusione del migrante sono risultate fondamentali le motivazioni all'apprendimento e alla frequenza dei corsi di L2. L'elemento motivazionale influisce sulla definizione di un progetto maggiormente assimilazionista di integrazione, qualora l'apprendimento sia motivato maggiormente da elementi esterni, quale, ad esempio, l'acquisizione del certificato di competenza linguistica per il permesso di soggiorno, o, al contrario, di *empowerment* e di autodeterminazione nella società di accoglienza, avvicinandosi a un paradigma pedagogico e interculturale di inclusione sociale. È risultata rilevante anche l'influenza della comunità di appartenenza presente nel paese di immigrazione sul percorso di inclusione individuale. La comunità può, in effetti, essere di per sé marginale alla società di accoglienza e maggiormente indirizzata a riprodurre la struttura sociale di appartenenza nel contesto di immigrazione, nonostante se ne riconosca il ruolo di sostegno sociale, economico e lavorativo.

Sono emerse anche le criticità dei servizi di formazione L2, per cui è stata constatata la mancata coincidenza tra accoglienza e apprendimento della L2, comportando, nello specifico, l'acquisizione di competenze linguistiche anche a distanza di anni dall'arrivo nel paese di immigrazione e per le più svariate motivazioni come il lavoro, la genitorialità, la permanenza a breve/medio/lungo periodo nel paese, la difficoltà di reinserirsi in percorsi di apprendimento in età adulta, etc. Infine sono state raccolte le proposte di miglioramento dei servizi di insegnamento della L2 riguardo la circolarità di informazioni sulla loro attività e presenza sul territorio al fine di diventare più accessibili a tutte le persone che necessitano di apprendere la L2. Sono state avanzate proposte anche in riferimento a: il miglioramento dei rapporti con il territorio e tra le realtà di formazione per rafforzare la rete sociale di accoglienza e inclusione; l'investimento da parte delle realtà e del territorio in attività interculturali per favorire l'incontro e l'interazione tra autoctoni e migranti; il riconoscimento delle figure professionali che operano nel settore dell'insegnamento della L2 data l'obbligatorietà normativa dell'apprendimento della lingua del paese di immigrazione.

4. Conclusioni

L'analisi condotta nel corso della ricerca sui servizi di formazione linguistica raccolti ai migranti adulti della città di Roma ha portato alla luce interessanti esperienze e riflessioni intorno al tema delle pratiche educative, degli strumenti di formazione adottati per l'emancipazione e l'autodeterminazione degli studenti dei corsi e, in-

fine, ha permesso di rilevare i bisogni educativi, formativi, culturali e sociali dei migranti adulti.

La raccolta di dati di tipo esperienziale da parte di insegnanti e studenti attivi in questi servizi ha permesso di raccontare come l'approccio all'insegnamento linguistico delle realtà prevalentemente dell'associazionismo sia definibile come globale e olistico. Infatti, in virtù di questa constatazione l'esigenza di insegnare e apprendere la lingua italiana dei migranti rientra in una progettualità più ampia finalizzata al sostegno alla persona, per cui vengono tenute in considerazione nella progettazione dell'intervento educativo anche questioni come: l'isolamento, l'instabilità lavorativa e abitativa, le sfide della regolarizzazione e dei documenti, i complessi processi di inclusione sociale e la questione di genere inserita nel quadro della diversità culturale della classe di L2. E proprio a fronte di queste caratteristiche vengono adottate prospettive educative e metodologiche adeguate alla diversità socio-culturale presente nel gruppo classe, con particolare attenzione alla creazione di un ambiente accogliente in classi definibili come plurilivello e plurilingue e nelle quali si realizza lo scambio e l'incontro culturale, favorendo una dimensione sociale interculturale in cui vi è maggiore consapevolezza dell'alterità e in cui la questione dell'apprendimento delle lingue e dell'interazione tra culture differenti "rafforza e accresce il rispetto, la tolleranza, la cooperazione e la volontà di conoscere e apprezzare l'altro" (Catarci & Fiorucci, 2014, p. 55).

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. E. (2015). La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento. *EL.LE*, 4(1), 1-20.
- Catarci, M. & Fiorucci, M. (Ed.). (2014). *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*. Roma: Armando.
- Catarci, M., Fiorucci, M., & Trulli, M. (2014). *L'ABC della cittadinanza*. Milano: FrancoAngeli.
- Council of Europe (2020). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingueapprendimento-inseg/1680a52d52>
- Decreto del presidente della repubblica, 14 settembre 2011, n. 179, – *Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato*, a norma dell'articolo 4-bis, comma 2, del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, di cui al decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286. <https://www.gazzettaufficiale.it/-eli/id/2011/11/11/011G-0221/sg>.
- Demetrio, D. & Favaro, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Favaro, G. & Luatti, L. (Eds.). (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: FrancoAngeli
- Favaro, G. (2015). L'italiano è la libertà, l'italiano è una montagna. Desideri, bisogni e rappresentazioni della nuova lingua nei corsi per le donne immigrate. *Italiano Lingua Due*, 7(1), 50-59.

- Favaro, G. (2016). L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nella pluralità. *Italiano LinguaDue*, 8(1), 1-12.
- Favaro, G. (2020). Radici e sconfinamenti. Autobiografie linguistiche nella migrazione. *Italiano Lingua Due*, 12(2), 317-326.
- Fiorucci, M. (2007). La prospettiva pedagogica interculturale. In F. Colella & V. Grassi (Eds.), *Comunicazione interculturale. Immagine e comunicazione in una società multi-culturale* (pp. 113-129). Milano: FrancoAngeli.
- Mariani, L. (2015). Tra lingua e cultura: la competenza pragmatica interculturale. *Italiano LinguaDue*, 7(1), 112-130.

Il tempo delle scelte: come costruire una Università inclusiva per una cittadinanza consapevole

Chiara Carletti

Dottoranda di Ricerca

Università degli Studi di Firenze - chiara.carletti@unifi.it

1. L'inclusione degli studenti e delle studentesse con disabilità intellettive nel contesto universitario. Il progetto IHES – *Inclusive Higher Education System with Intellectual Disabilities*

L'insegnamento di don Lorenzo Milani (1923-1967), seppur ampio e complesso da sintetizzare, ha al cuore un'istruzione di qualità, equa e inclusiva, capace di garantire a tutti e tutte – anche ai più vulnerabili – il diritto allo studio e alla pari dignità sociale, in un'ottica di *Lifelong-learning*, così come auspicato anche dall'obiettivo 4 dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (ONU, 2015) e, prima ancora, dagli articoli 3, 33 e 34 della nostra Costituzione, così come dalla Legge 104 del 1992 e dalla sua successiva modifica e integrazione con la Legge n. 17/99.

La scuola, se vuole preservare il suo ruolo democratico (Dewey, 1916), non deve però limitarsi ad accogliere e ad ascoltare, ma deve fungere da strumento privilegiato di elaborazione della coscienza personale e sociale. Questo diritto all'autodeterminazione, fu rivendicato per la prima volta agli inizi degli anni Settanta da un gruppo di studenti con disabilità dell'Università di Berkeley, in California, i quali reclamavano la possibilità di accedere ai vari percorsi universitari e godere dei medesimi servizi di cui fruivano gli altri studenti (Pavone, 2014a). Sebbene questo possa apparire come un diritto più che legittimo, quasi scontato, in realtà ha richiesto e richiede, forse ancora oggi, una profonda trasformazione socio-culturale, capace di incidere sull'idea stessa di disabilità, anche da un punto di vista scientifico. Negli ultimi trent'anni si è assistito a livello mondiale al radicarsi di una cultura dell'integrazione e, successivamente, dell'inclusione, che ha contribuito all'aumento delle immatricolazioni e della frequenza a corsi universitari di studenti con esigenze formative complesse (Pavone, 2017, 2018). L'accesso alla cultura e alla formazione è, infatti, non solo garanzia di un miglioramento delle loro condizioni di vita e lavorative, ma è anche un fattore determinante per l'acquisizione di una piena cittadinanza, attiva e consapevole. È su queste tematiche che si sviluppa il progetto IHES – *Inclusive Higher Education System with Intellectual Disabilities*, facente parte del programma Erasmus+, cofinanziato dall'Unione Europea. Il progetto ha lo scopo di contribuire alla costruzione di un sistema di istruzione superiore inclusivo, affrontando le principali sfide sociali poste dall'inclusione di persone con disabilità intellettive nell'ambiente universitario nell'attuale contesto

europeo: orientamento in entrata e uscita, didattica e valutazione, accessibilità agli spazi fisici e anche socializzazione, date le difficoltà relazionali con il gruppo dei pari, che costringono questi studenti a una condizione di solitudine dovuta principalmente alla mancanza di attività ricreative e culturali all'interno dei campus universitari, e non solo.

La vera sfida non è, infatti, quella di garantire l'accesso alla formazione universitaria, ma quella di fare in modo che l'Università italiana ed europea sia in grado di sostenere le aspirazioni personali, formative e professionali di tutti gli studenti e le studentesse, a partire dalla realizzazione della loro piena autonomia (Pavone, 2018; Bellacicco, 2018). È forse qui, in questa prospettiva di equità, giustizia e solidarietà, che trova espressione e realizzazione quell' *I care* di don Lorenzo Milani, secondo il quale è nostro dovere di educatori, studiosi e cittadini promuovere una formazione di qualità che sia di tutti e di ciascuno, orientata dunque al rispetto delle diversità.

2. L'attualità del pensiero pedagogico di don Milani

La ricorrenza del cinquantenario dall'uscita dell'opera più famosa di don Lorenzo Milani, "Lettera a una professoressa" (1967), e della morte del prete fiorentino, avvenuta appena un mese più tardi, il 26 giugno 1967, è stata un'importante occasione per ritornare a leggere i suoi testi e riflettere sull'insegnamento che l'autore ha cercato di trasmettere. Tutto questo ha, inoltre, offerto l'opportunità di interrogarsi sull'eredità pedagogica e didattica di questa figura di educatore e insegnante che, con le sue opere e il suo esempio, ha segnato profondamente il dibattito sulla scuola nel nostro Paese. Per vedere come l'insegnamento di don Milani sia ancora attuale, basta pensare a quanto i temi dell'equità e dell'inclusione siano ancora centrali all'interno del sistema scolastico italiano (Tacconi, 2015). Nonostante gli ingenti investimenti in termini economici e formativi degli ultimi anni, la scuola italiana presenta ancora un'alta percentuale di *drop-out*, che si aggira intorno al 13% (dati Istat, 2020), e delle forti differenziazioni nei risultati di apprendimento di studenti e studentesse a seconda sia degli indirizzi di studio, sia dei contesti territoriali e dei livelli socio-economici e culturali delle aree in cui le scuole operano. Quest'ultimo aspetto, insieme al livello di studio dei genitori, influisce anche sul successo o insuccesso scolastico dei propri figli (Stillo, 2022). Differenze che diventano ancora più marcate man mano che si sale nei livelli scolastici. Un discorso a parte meritano i dati sugli studenti con disabilità: nonostante le difficoltà ad avere statistiche aggiornate e accurate, negli ultimi vent'anni si è assistito a una crescita generalizzata del numero di studenti con disabilità all'interno del sistema di istruzione superiore (Pavone, 2017, 2018). Rispetto al sistema universitario, sono oltre 15.000 gli studenti con deficit iscritti negli Atenei italiani (a.a. 2015/2016, fonte MIUR), mentre dati più aggiornati si hanno per gli studenti e le studentesse con disabilità nella scuola secondaria di II grado: nell'a.s. 2020/21 su un totale di 2.647.216 studenti, quelli con disabilità erano pari al

78.354 (3%)¹. Evidentemente, nonostante i numerosi interventi legislativi (*in primis*, la Legge n. 104/92 e successive modifiche e integrazioni), persistono ancora oggi molte barriere che rendono particolarmente difficoltosa la piena partecipazione degli studenti con disabilità intellettive all'interno del sistema universitario. Il progetto IHES - *Inclusive Higher Education System with Intellectual Disabilities*, si propone di muoversi proprio in questa direzione, ovvero intende progredire nella creazione di sistemi di istruzione superiore inclusivi, promuovendo attività che aumentino l'accesso e la partecipazione nelle università per le persone con disabilità intellettiva, coinvolgendo insegnanti, studenti, con e senza disabilità, e personale amministrativo. In particolare si ritiene fondamentale progettare strategie ed elaborare raccomandazioni, volte a stimolare i responsabili delle politiche universitarie verso l'inclusione degli studenti con disabilità intellettiva all'interno delle università italiane ed europee. In un'ottica inclusiva, infatti, gli atenei devono attuare una radicale trasformazione nella direzione dell'*Universal Design*, attuando misure in grado di trasformare gli ambienti, sia quelli fisici che quelli didattici e organizzativi, affinché siano quanto più funzionali possibile alle diverse esigenze degli individui. Questo significa non solo costruire e abitare spazi universalmente inclusivi, ma anche offrire esperienze formative di qualità, in grado di promuovere l'emancipazione e la vita indipendente di tutti gli studenti (Bellacicco, 2018). Questo andrebbe fatto a tutti i livelli scolastici per garantire lo sviluppo di traiettorie future anche a coloro che hanno esigenze formative complesse. Concentrarsi sugli studenti con maggiori difficoltà non significa lasciare indietro gli altri o abbassare il livello della classe, ma piuttosto offrire a tutti le stesse opportunità, trasformando le diversità in risorse per trovare strade e strategie alternative di apprendimento. Questa è la sfida più importante che ogni docente dovrebbe saper cogliere: immaginare e realizzare percorsi alternativi capaci di svelare potenziali inespressi, soprattutto là dove le capacità sembrerebbero ridotte. Come ci ricorda don Milani, “se si perde loro, la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati” (Scuola di Barbiana, 1967, p. 20). Ecco allora che la pedagogia diviene un percorso concreto, pratico, incarnato nel corpo dei tanti studenti che ogni giorno rischiano di rimanere indietro, rispetto a un sistema che non sempre è in grado di garantire loro le stesse opportunità degli altri. Quell'*I care*, sta ad indicare proprio la presa in cura, che parte dall'interesse per colui o colei che si ha di fronte, domandandosi da dove viene, chi è e, soprattutto, dove vorrebbe andare. Quel “dove”, rappresenta infatti l'“oltre”, il “desiderio”, la capacità di sapersi porre degli obiettivi per dare al proprio sé un orientamento valoriale, all'interno di un progetto di vita autonomo e consapevole. È qui che risiede quell'idea di scuola capace di cogliere e adattarsi alle esigenze dei ragazzi, attraverso percorsi personalizzati e flessibili, finalizzati al pieno sviluppo della persona, ma

1 Per un approfondimento si vedano i principali dati degli alunni con disabilità, luglio 2022: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.2019-2020_2020-2021.pdf/

anche del cittadino critico e attivo, che ha a cuore la “casa comune” (Orefice et al., 2019). Partire dai bisogni degli studenti, significa infatti promuovere saperi vivi e autentici, dove la componente “umana” è fondamentale e dove viene dato valore a quegli apprendimenti che avvengono a contatto con l’esperienza quotidiana. A Barbiana si partiva dai giornali per arrivare allo studio della varie discipline, cercando di aprire sempre una finestra sul mondo. Oggi quel mondo potrebbe essere, grazie alle potenzialità del digitale, ancora più vicino e accessibile, ma paradossalmente sembra suscitare poco più che indifferenza. D’altra parte, come possiamo sviluppare una coscienza sociale e civile, se non veniamo messi nella condizione di conoscere l’altro? Oggi, come ieri, serve un’educazione al dialogo, che parte innanzitutto dal dare voce e parola a chi non ce l’ha. Questo è alla base di una coscienza democratica, in cui tutti vengono messi nelle condizioni di esprimersi e comprendere il punto di vista di chi si ha di fronte. Per le medesime ragioni, il priore di Barbiana valorizzava l’esperienza di studiare all’estero: “[...] sono tornato pieno di cose capite che sapevo raccontare” (Scuola di Barbiana, p. 111). Si tratta, infatti, di uno straordinario modo per originare le *capability*, quindi dare a tutti e tutte la possibilità “di essere e di fare” ciò che è meglio per lui o lei, al fine di realizzare il proprio progetto di vita (Sen, 1999). Alla luce di queste, seppur brevi, considerazioni, è evidente l’attualità degli insegnamenti di don Milani, così come è lampante la loro centralità rispetto a un sistema di istruzione, anche superiore, che intende definirsi inclusivo, dando a tutti e tutte gli stessi strumenti e opportunità formative.

3. Risultati e conclusioni

Don Milani è la testimonianza di come anche i più piccoli cambiamenti siano in grado di modificare un intero sistema. La pluralità degli approcci utilizzati e la capacità di avere uno sguardo lungo, capace di osservare la realtà da una molteplicità di punti di vista, hanno fatto del priore di Barbiana uno dei primi promotori di un approccio didattico e formativo complesso, riflessivo e metacognitivo, capace di dare valore alle *capability* di tutti gli studenti, in funzione della costruzione di un progetto di vita autonoma. Don Milani, ci ha insegnato a immaginare “mondi possibili”, egli stesso lo faceva quando non si accontentava dello stato delle cose, della consuetudine per cui “si è sempre fatto così”. Si è dunque sforzato di pensare secondo canoni diversi da quelli abituali, che gli hanno consentito di scoprire e vedere cose nuove che le tradizionali lenti interpretative non riuscivano a cogliere. Questo potrebbe anche essere l’auspicio del progetto IHES - *Inclusive Higher Education System with Intellectual Disabilities* o di tutti quei lavori di studio e ricerca che intendono offrire nuove prospettive di inclusione sociale e professionale, a partire dalla possibilità per tutti di “immaginare, scegliere e realizzare ciò che desiderano fare ed essere” (Hammell, 2015, p. 83).

Riferimenti bibliografici

- Affinati, E. (2016). *L'uomo del futuro. Sulle strade di don Lorenzo Milani*. Milano: Mondadori.
- Ballarino, G., & Checchi, D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: Il Mulino.
- Bellacicco, R. (2018). *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- De Anna, L. (2016a). La CNUDD e le Linee Guida. Le statistiche. In L. de Anna (Ed.), *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente* (pp. 86-99). Milano: FrancoAngeli.
- De Anna, L. (2016b). Le esperienze internazionali sull'accoglienza degli studenti universitari con disabilità (SEN). In L. de Anna (Ed.), *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente* (pp. 117-144). Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1916/2012). *Democrazia e Educazione*. Milano: Sansoni.
- Hammell, K. W. (2015). Quality of life, participation and occupational rights. A capabilities perspective. *Australian occupational therapy journal*, 62(2), 78-85.
- Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education*, 41, 120-135.
- Milani L. (2017) (a cura di F. Ruoizzi, A. Canfora, V. Oldano). *Tutte le opere*. 2 voll. Milano: Mondadori.
- Miur (2022). I principali dati relativi agli alunni con disabilità: https://www.miur.gov.it/-documents/20182/0/Gli+alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.2019-2020_2020-2021.pdf/.
- OECD. (2011). *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment: Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). *The state of Higher Education 2014*. Paris: OECD Publishing.
- ONU. (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. Retrieved February 20, 2018, from https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_01_convenzione_onu_ita.pdf
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Retrieved February 20, 2018, from <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Orefice, P., Mancaniello, M.R, Lapov, Z., & Vitali, S. (2019). *Coltivare le intelligenze per la cura della casa comune. Scenari transdisciplinari e processi formativi di Cittadinanza terrestre*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pavone, M. (2014a). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Pavone, M. (2014b). Editoriale. Studenti con disabilità all'Università: un cantiere in evoluzione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13 (4), 317-320.
- Pavone, M. (2017). Diritto allo studio e inclusione di studenti con disabilità e con DSA in Università. In R. Sante Di Pol & C. Coggi (Eds.), *La Scuola e l'Università tra passato e presente* (pp. 241-255). Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. (2018). Postfazione. Le università di fronte alla sfida dell'inclusione degli studenti con disabilità. In S. Pace, M. Pavone, & D. Petrini (Eds.), *UNiversal Inclusion. Right and Opportunities for Student with Disabilities in the Academic Context* (pp. 283-298). Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M., & Bellacicco R. (2016). University: a universe of study and independent living

- opportunities for student with disabilities. Goals and critical issues. *Education Sciences & Society*, (1) 16, pp. 101-120.
- Sen, A. K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: OUP.
- Stillo, L. (2022). L'educatore della scuola popolare. Un ponte per costruire alleanze educative tra scuola, territori, persone. *Pedagogia Oggi*, 20(2), 163-142.
- Tacconi, G. (2015). *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*. Roma: LAS.
- Weedon, E., & Riddell, S. (2016). Higher Education in Europe: Widening Participation. In M. Shah, A. Bennet, & E. Southgate (Eds.), *Widening Higher Education Participation* (pp. 49-61). Oxford: Elsevier.
- Scuola di Barbiana. (1976). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

La dimensione di ‘casa’ in comunità: esplorare l’esperienza vissuta per gli educatori professionali di comunità

Lucia Carriera

Dottoranda

Università degli Studi di Milano Bicocca - lucia.carriera@unimib.it

1. Introduzione: spazio, casa e comunità in dialogo

Nella pratica educativa lo spazio e la sua configurazione organizzata emergono come elementi costituenti in grado di contrassegnare le relazioni, stimolando o inibendo le attività caratteristiche di un essere umano (Dewey, 2004). La relazione tra spazio e pratica educativa ha attraversato la storia della pedagogia, emergendo come oggetto e soggetto di tale scienza.

La tradizione pedagogica novecentesca ci consegna una riflessione puntuale e centrata in materia di spazi e ambienti per l’educazione. Come ricorda Iori (2007), la storia dell’idea di spazio è contrassegnata dalla progressiva perdita che unisce lo “spazio della ragione e del sentire”, lo spazio geometrico e antropico, lo spazio della meccanica e dell’etica (p. 3). La tecnica e il suo dominio hanno rivelato la loro violenza verso gli investimenti affettivi sullo spazio umanizzato, estromettendo il soggetto dal suo mondo (ibidem). Tuttavia, nonostante questo progressivo allontanamento, e nonostante le scienze abbiano trovato dei modelli e dei sistemi oggettivi di misurazione e catalogazione degli spazi, la dimensione soggettiva risulta ancora decisiva nella conoscenza dello spazio. Lo spazio è infatti sempre comprensibile a partire dall’esperienza vissuta del soggetto.

Tuttavia la riflessione pedagogica in materia di spazi non ha investito unicamente la sfera dell’educazione più formale, prima su tutti la scuola. Si pensi per esempio all’ambiente domestico, identificabile come uno dei primi luoghi di apprendimento per il bambino, identificato nel pensiero Montessoriano come ‘strumento di progresso civile’. Il primo ambiente relazionale con le figure di attaccamento, quel luogo, riprendendo le parole di Macinai (2006), in cui poter rispondere al bisogno di affiliazione del bambino, in quanto elemento determinante per il suo sviluppo successivo. Spesso, in letteratura, la parola casa viene associata alla dimensione del nido, della sicurezza, o più romanticamente a quella del focolare. Immediato è il rimando alla dimensione familiare, tanto da essere usata come sinonimo stesso della parola famiglia (Crow, 1989; Oakley, 1976). Tuttavia, per quanto rimandi a una dimensione intima e privata, l’associazione casa-sicurezza è qualcosa che di per sé non può affatto essere dato per scontato (Biffi, 2020). Da questa brevissima premessa, senza alcuna pretesa esaustiva, comincia a scorgersi la complessità che sembra avvolgere il concetto di casa.

L'idea di casa è infatti un concetto complesso, multidimensionale e pluristratificato, nel suo essere un luogo fisico, un set di significati e la relazione tra questi due (Blunt & Dowling, 2006, p. 2). Riprendendo una definizione offerta da Shelley Mallett (2004), la casa si configura come luogo virtuale, deposito di memorie e di spazi vissuti (p. 63) dove poter localizzare il tempo e lo spazio familiare.

E proprio a partire da questa ultima è possibile connettersi alla terza coordinata, la comunità educativa educativa per minorenni. La convenzione dei diritti dell'infanzia sancisce il diritto di ciascun bambino a crescere nel proprio ambiente familiare. Tuttavia, quando ciò non risulta possibile per il proprio sviluppo, gli stati firmatari devono garantire forme di accoglienza adeguate a partire dal migliore interesse del bambino. Tra le forme che l'accoglienza può assumere ritroviamo i servizi residenziali, tra cui le comunità educative per minorenni. All'interno del panorama nazionale e internazionale in materia di servizi residenziali, ritroviamo linee guida e raccomandazioni per l'accoglienza dei minorenni fuori famiglia (Istituto degli Innocenti, 2017; UN General Assembly, 2009), atte a garantire la piena esplicitazione del superiore interesse del minore e a contrastare il rischio di istituzionalizzazione. Tra le linee guida si evidenzia un esplicito riferimento all'organizzazione temporale e spaziale di tali servizi: tra di essi, per esempio, vi è il richiamo a un ambiente con le caratteristiche della civile abitazione, con i tipici spazi di una casa. Un contesto familiare e accogliente, collegato a una rete di servizi e a occasioni di inclusione per i bambini.

Tuttavia – posta la necessità di definire standard strutturali – risulta altresì cruciale esplorare la dimensione vissuta (Iori, 2007) dello spazio domestico in comunità, intercettando i significati, le pratiche educative e le funzioni ad esso connesse. Infatti, esplorare le pedagogie del quotidiano significa osservare e interrogare tutti quegli oggetti che animano i contesti in cui la cura accade (Palmieri, 2008, p. 43). La comunità, nella sua triplice connotazione (casa, luogo di lavoro e istituzione), risulta infatti un terreno particolarmente fertile per la riflessione pedagogica.

Alla luce di questa breve premessa nasce il progetto dottorale *La dimensione di casa in comunità. Riflessioni pedagogiche intorno a significati, spazi e pratiche per gli educatori professionali*. Nello specifico, il progetto ha esplorato come il contesto fisico e i significati di “casa” vengono utilizzati dai professionisti educativi nell'educare in comunità. Il contributo, oltre a illustrare la cornice teorica che ha dato vita alla domanda di ricerca, intende ripercorrere brevemente la traiettoria di analisi e i temi da essa emersi.

2. La metodologia di ricerca e le traiettorie di analisi

Il disegno di ricerca – concepito come uno studio multi-fase di natura qualitativa (Carriera, 2013) – si situa all'interno della cornice filosofica fenomenologica. Al fine di ottenere una vasta comprensione del fenomeno, visto nella sua singolarità e originalità e senza produrre generalizzazioni, è stata svolta attraverso la strategia del collective case study (Stake, 1995; Yin, 2018; Mortari, 2016), giungendo al-

l'individuazione di due comunità educative per minorenni collocate sul territorio lombardo. Il progetto ha visto la realizzazione di quattro macro fasi. La prima, dedicata all'esplorazione della relazione tra 'significati individuali di casa' e 'lavoro in comunità' attraverso la realizzazione di interviste semi-strutturate (N=12). La seconda, volta alla rappresentazione della propria 'idea di casa' nel lavoro di comunità attraverso fotografie generate dai partecipanti (N= 54). La terza, nell'esplorazione della relazione tra significati e pratiche del fare casa nel lavoro in comunità per l'équipe educativa attraverso lo strumento del focus group (=3). La quarta, dedicata alla condivisione (e ridiscussione) delle prime riflessioni emerse con i partecipanti alla ricerca. Tra gli strumenti utilizzati, le forme artistiche di natura visuale hanno assunto un ruolo particolarmente rilevante. Tra di essi si ritrovano infatti le fotografie e le planimetrie. L'utilizzo delle arti e delle immagini visive nella ricerca è una pratica consolidata per narrare, documentare e analizzare fenomeni.

Il processo di analisi ha seguito le traiettorie indicate dalla filosofia fenomenologica della ricerca (Gadamer, 1960; Van Manen, 2016). Si concentra sulla dimensione interpretativa che vede il ricercatore come mediatore dei significati delle esperienze vissute dai partecipanti (Artoni & Tarozzi, 2010).

Data la natura multidimensionale e multistratificata del significato, il processo di analisi si è articolato su diversi livelli e ha interrogato un'ampia varietà di testi, comprese le fotografie dei partecipanti. I temi emergenti sono stati il risultato di un processo circolare che ha intrecciato la proposta di Van Manen (2016) all'analisi testuale e la matrice sviluppata da Hannes & Wang (2020), per l'analisi e la lettura del materiale visuale.

Nella sezione conclusiva verranno riportati i tre macro-temi emersi dall'analisi dei dati.

3. Conclusioni

In conclusione, i risultati emersi lungo il percorso analitico, si stagliano a partire dai tre grandi temi, che qui vengono appena accennati – tra loro profondamente interrelati – e che sembrano strutturare il fenomeno indagato:

- *La dimensione fisica del contesto casa.* La descrizione fisica dei contesti indagati ha caratterizzato la prima fase del percorso analitico, ma non si è esaurita in essa. Infatti, il processo di analisi ha messo in luce, in primis, la dimensione vissuta dello spazio: in che modo vengono attraversati, vissuti, significati dai propri abitanti? Quali sono i ruoli e le funzioni assunte da questi spazi nelle traiettorie educative del percorso in comunità?
- *I significati di casa* nell'esperienza vissuta degli educatori professionali. Particolare attenzione è stata posta sulle metafore presentate dai partecipanti, e su quelle connotazioni che rendono 'casa' uno specifico territorio esperienziale, di possibilità e apprendimento (Benetton, 2019). Interessante è stato altresì

osservare quegli elementi di discontinuità che caratterizzano l'esperienza vissuta di casa con l'esperienza di comunità tra cui troviamo: Il turnover degli educatori, la presenza di regolamentazioni esterne che consentono o limitano l'esercizio di alcune azioni, la possibilità- talvolta limitata- di rendere realmente 'proprio' uno spazio di transito e condiviso.

- Strettamente interconnesse ai primi due temi vi sono poi le *pratiche del 'fare casa'* messe in atto dagli educatori professionali e dai bambini che quotidianamente abitano la comunità.

In conclusione, l'indagine sulla dimensione di casa in comunità ha rivelato prospettive ricche e sfaccettate, illuminando la complessità dei legami tra spazio, casa e pratica educativa. L'indagine fenomenologica ha permesso di esplorare le dimensioni vissute dello spazio domestico nelle comunità educative, seppur solo da una prospettiva adulta, quella degli educatori professionali.

Riferimenti bibliografici

- Artoni, M. & Tarozzi, M. (2010). Fenomenologia come metodo e filosofia di ricerca nelle scienze umane. *Encyclopaideia*, 27, XIV, 15.
- Benetton, M. (2019). Lo spazio educativo della casa come strumento di libertà e di pace: dall'ambiente familiare alla Casa dei Bambini di Maria Montessori. *Pedagogia Oggi*, 17(1), 245-266.
- Blunt, Alison, Dowling, R. (2006). *Home*. Routledge.
- Carriera, L. (2023). The Home Dimension in Residential Care Homes': Exploring Through Visual Methodology Educator's Practices and Imaginary of Home in Alternative Care Spaces. First Reflection on Methodology. In *6th European Congress of Qualitative Inquiry Qualitative Inquiry in the Anthropocene: Affirmative and generative possibilities for (Post) Anthropocentric futures Congress Proceedings Book 2023* (pp. 228-239). The University of Portsmouth.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia ed educazione*. Milano: Sansoni.
- Gadamer, H. G. (1960). *Verità e metodo* (trad. it. 1983). Milano: Bompiani.
- Iori, V. (2008). *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. Milano: FrancoAngeli.
- Istituto degli Innocenti. (2017). Linee di Indirizzo per l'accoglienza nei Servizi Residenziali per Minorenni.
- Macinai, E. (2006). *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. Pisa: ETS.
- Mallett, S. (2004). Understanding home: a critical review of the literature. *The sociological review*, 52(1), 62-89.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2016). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Palmieri, C. & Prada G. (2008). Non di sola relazione: per una cura del processo educativo. *Non di sola relazione*, 1-265.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

- UN General Assembly. (2009). 64/142. Guidelines for the Alternative Care of Children 53(53), 1–23.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. Sage.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Wang, Q., & Hannes, K. (2020). Toward a more comprehensive type of analysis in photovoice research: The development and illustration of supportive question matrices for research teams. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406920914712.

La fragilità ai margini: attualizzazioni del pensiero di don Milani

Giorgia Coppola

Dottoranda

Università degli Studi di Palermo - giorgia.coppola@unipa.it

1. La fragilità nei contesti giovanili

Il tempo della modernità si configura come una complessa fase storico-sociale all'interno della quale la fragilità si rivela nelle sue molteplici manifestazioni (Lo Piccolo, 2020). Oggi, più che in passato, infatti, si devono fronteggiare cambiamenti che si susseguono freneticamente e dinanzi ai quali si è impreparati. Tali cambiamenti, sintetizzabili: in un moltiplicarsi di forme familiari, in un continuo calo delle nascite, in una sempre più diffusa procrastinazione della genitorialità e in un aumento della precarietà lavorativa; generano nuove emergenze educative (Vinciguerra, 2022).

All'interno del panorama nazionale e internazionale, come evidenzia Marcella Milana (2021), vi sono due principali percorsi che interpretano la relazione tra fragilità ed educazione.

Il primo approccio vede alla fragilità quale prodotto dell'incapacità delle strutture sociali nel rispondere adeguatamente ai bisogni educativi propri della modernità. Secondo quest'ottica le fragilità umane sono conseguenti alle fragilità sociali. L'educazione, quindi, è chiamata ad un rafforzamento delle agenzie educative, dei servizi pubblici e privati volti all'accompagnamento e al supporto della persona.

La seconda prospettiva vede alla fragilità quale caratteristica intrinseca nella condizione umana, caratterizzata prevalentemente da vissuti di problematicità e incertezza. Compito dell'educazione, in tal senso, diviene la presa in carico del soggetto e il rafforzamento delle sue abilità e delle sue risorse, all'interno di una relazione pedagogica fiduciaria.

I due approcci, sopra delineati, si integrano reciprocamente e sono accomunati da elementi di complementarietà. La fragilità umana e sociale, individuale e grup- pale, all'interno di una sintesi delle due prospettive, appaiono come due volti della medesima medaglia.

A questo proposito, compito dell'educazione diviene rintracciare possibili orientamenti educativi volti alla valorizzazione della fragilità intesa quale risorsa e non, come accaduto per lungo tempo, quale limite. Tale necessità diviene una vera e propria emergenza educativa in riferimento a episodi di marginalità e devianza

giovanile che rappresentano una più ampia manifestazione delle fragilità adolescenziali.

L'adolescenza, com'è noto, rappresenta una fase complessa del ciclo di vita, caratterizzata da profondi cambiamenti biologici, psicologici, relazionali e sociali. La sovrapposizione di compiti evolutivi spesso contraddittori tra loro concorre alla complessità a cui è esposto l'adolescente. Questo è chiamato alla costruzione della propria identità attraverso: la ridefinizione delle relazioni primarie, mediante processi di separazione dalle figure adulte di riferimento, il raggiungimento della propria autonomia personale e l'inserimento nel gruppo dei pari.

La diffusione di comportamenti antisociali negli adolescenti rappresenta la manifestazione costante di un disagio individuale e relazionale proprio di una crisi più generalizzata delle agenzie educative e degli adulti di riferimento. Vacillano i paradigmi regolativi, valoriali ed educativi in nome di una tragedia egoica che colpisce le diverse figure adulte di riferimento che ruotano attorno ai giovani (Castiglioni, 2018).

Gli studi condotti (Chello, D'Elia, Manno & Perillo, 2021) evidenziano come i comportamenti antisociali degli adolescenti siano strettamente connessi all'ambiente familiare, con le relative dinamiche relazionali, al gruppo dei pari e ai contesti scolastici. I contesti educativi di riferimento in cui l'adolescente dovrebbe trovare risposte alle fragilità, palesano essi stessi la propria fragilità.

I genitori più che figure adulte di riferimento, all'interno dei legami generazionali, appaiono pari o, per meglio dire, "adulti-bambini". Da qui il venir meno di confini e ruoli chiari tra genitori e figli e lo sviluppo di modalità relazionali simmetriche centrate sull'invischiamento. O, di contro, modelli educativi deleganti, caratterizzati da una progressiva diminuzione della responsabilità genitoriale. I cambiamenti che caratterizzano la famiglia oggi sono riconducibili, anche, al passaggio dalla famiglia normativa alla famiglia affettiva. Se in passato, infatti, la famiglia appariva particolarmente sbilanciata sul polo normativo, con un'esaltazione dell'autorità genitoriale e del controllo, oggi la famiglia appare sbilanciata sul polo affettivo, caratterizzato dal primato delle emozioni, a discapito del valore etico e morale che connotava il sistema familiare in passato (D'Addelfio & Vinciguerra, 2021). Tale squilibrio causa la perdita di confini e ruoli chiari che rappresentano argini entro cui promuovere la piena fioritura della persona.

Parallelamente l'adolescente è chiamato ad una aduttizzazione precoce, priva di schemi di riferimento entro cui sperimentarsi ed entro cui essere contenuto. L'assenza di limiti, delimitata da confini chiari, pone il giovane all'interno di una dispersione delle proprie potenzialità e risorse, in balia del caos.

Anche la scuola oggi mostra le sue numerose difficoltà, incentrata prevalentemente sulle competenze, sulla competitività e prestazione, mettendo in ombra qualsivoglia processo autenticamente educativo orientato alla formazione globale della persona (Romeo, 2019).

La scuola, infatti, che ha vissuto il passaggio da relazioni profondamente asimmetriche e centrate sull'autorità a relazioni educative paritarie, non sempre è in grado di rispondere adeguatamente alle nuove sfide educative. L'attenzione, di

conseguente, viene posta sulla trasmissione dei saperi più che sulla relazione interpersonale e d'apprendimento tra il docente e lo studente.

Alla fragilità insite nelle figure genitoriali e nella comunità scolastica si somma una rottura dell'alleanza educativa tra la scuola e la famiglia (Pati, 2019).

Questo contesto di precarietà educativa e relazionale ha contribuito allo sviluppo di nuove forme di marginalità e povertà educativa che colpiscono, soprattutto, gli adolescenti (Iavarone, 2019).

2. Dalla comunità di Barbiana a nuove forme di comunità educanti e generative

La marginalità non è solo correlata a contingenze di natura economica e/o culturale, ma rappresenta il prodotto di una profonda e ben più ampia crisi sociale ed educativa che vede nell'apatia e nell'alessitimia degli adolescenti la sua più ampia manifestazione. A ciò si somma l'assottigliamento dei legami comunitari e il dilagante individualismo che incrementa processi di marginalità sociale ed educativa. In questi termini, il *marginale* diviene lo spazio entro cui si manifesta la propria fragilità.

Nell'esperienza educativa di don Milani, il margine rappresenta il contesto in cui gli allievi della scuola di Barbiana possono esprimersi, dissentire, urlare, emanciparsi diventando cittadini, attraverso una cultura che si radica negli interessi e nelle esperienze dirette.

La fragilità, in questi termini, non attiene più semplicemente a una condizione di svantaggio materiale ma rappresenta una caratteristica esistenziale del soggetto all'interno di una comunità che piuttosto che essere "comunità educante" si configura quale "comunità fragile e frammentata". Per tale ragione è necessario trasformare i luoghi della marginalità in avamposti della scuola di Barbiana.

In questa prospettiva, la scuola, intesa come comunità educante, diviene lo spazio entro cui accogliere le fragilità, rendendole terreno fertile per l'emancipazione. "In tal senso, l'educazione diventa progetto di trasformazione individuale e sociale in cui ogni individuo, da soggetto di bisogni, si trasforma in persona capace di interagire con l'altro per costruire il futuro" (Ardito, 2000, p. 9).

Oggi, il sapere pedagogico è chiamato ad affrontare le questioni della contemporaneità, sia sul piano riflessivo che operativo, che si dispiegano nei territori della marginalità e nel disagio giovanile, individuale e sociale. Il tempo presente, infatti, interpella la pedagogia a rispondere ai nuovi bisogni formativi e alle nuove esigenze educative in un'ottica di trasformazione e cambiamento orientate all'azione. Un 'pedagogia dell'oggi' come viene definita da Gabriella D'Aprile (2000) che si radichi *dentro e attraverso* l'esperienza vissuta.

Così come per la comunità di Barbiana, oggi emerge la necessità di co-costruire nuove comunità educanti capaci di esaltare il valore della fragilità, ridurre le implicazioni della marginalizzazione e fornire adeguate risposte ai nuovi bisogni educativi della tarda modernità (Bellingreri, 2017). Una comunità che, a differenza dell'esperienza pedagogica di don Milani, dia voce e supporto ai bisogni educativi,

indistinti, dei “Gianni” e dei “Pierini”. Una comunità, ancora, che si contrapponga alle spinte dell’anticomunità nichilista e che veda nella cooperazione tra la scuola e la famiglia un possibile antidoto alla fragilità di cui gli adolescenti sono portatori. Una comunità, fondata sulla corresponsabilità, e capace di avviare processi educativi tesi alla creazione di un progetto di trasformazione individuale e sociale. Per far sì è necessario, non solo avviare processi educativi rivolti ai giovani ma soprattutto azioni di formazione degli adulti. Agendo attraverso percorsi di prevenzione primaria rivolti ai caregiver è possibile costruire microcomunità generative (Vinciguerra, 2022), ossia luoghi simbolici in cui è possibile rispondere al bisogno di generare significati, attraverso una ricerca comune e ad una co-elaborazione di senso. Comunità generative fondate sul riconoscimento reciproco, sulla ricerca comune della verità e su una dimensione etica di impegno condiviso.

La comunità, in questi termini, rappresenta il luogo privilegiato entro cui tessere reti di relazioni significative, costruire multi-appartenenze e processi di partecipazione (Lavanco & Novara, 2012).

È possibile rintracciare nella comunità educante, non solo un luogo entro cui promuovere lo sviluppo e la crescita della persona, ma anche una risposta virtuosa ai bisogni educativi delle nuove generazioni. Per far ciò è necessario che la *comunità educante*, intesa quale contesto entro cui avviare processi educativi, si configuri quale *comunità educativa* (Zamengo & Valenzano, 2018). Questo passaggio è possibile attraverso azioni pedagogiche volte allo *sviluppo di comunità*, che fondino le pratiche educative sul coinvolgimento di tutti gli attori di cui si compone la comunità locale e sulla creazione e/o mantenimento di uno sguardo e sentire comune. In questi termini, la comunità si configura quale “orizzonte verso cui tendere e da conquistare, un luogo dove coltivare il riconoscimento e il rispetto di una comune umanità” (Romano, 2022, p. 14).

In conclusione, le emergenze educative del tempo presente possono rintracciare possibili direzioni di senso nello sviluppo di comunità educanti ed educative. Alla base di tale affermazione vi è l’idea secondo la quale “[...] La comunità è quasi sicuramente qualcosa di auspicabile, risolutiva, soprattutto nell’incertezza propria della contemporaneità” (Tramma, 2009, p. 14).

Riferimenti bibliografici

- Ardito, A. (2000). *Scuola e formazione dell’educazione nell’esperienza pedagogica di don Milani*. Palermo: Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer.
- Bellingreri, A. (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia: La Scuola.
- Castiglioni, M. (2018). Docenti, studenti, genitori: un triangolo in crisi?. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 213-222.
- Chello, F., D’Elia, R., Manno, D., & Perillo, P. (2021). Fragilità educative e comportamenti antisociali degli adolescenti: categorie concettuali e pratiche educative. *Encyclopaideia*, 25(60), 45-62.
- D’Addelfio, G., & Vinciguerra, M. (2021). *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for children and community*. Milano: FrancoAngeli.

- D'Aprile, G. (2020). Per una Pedagogia della fragilità. *Education Sciences & Society-Open Access*, 11(1), 520-530.
- Iavarone, M. L. (2019). Curare i margini. Riprendersi il senso dell'educazione per prevenire il rischio. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 1-5.
- Lavanco, G., & Novara, C. (2012). *Elementi di psicologia di comunità. Progettare, attuare e partecipare il cambiamento sociale*. Milano: The Mc-Graw-Hill.
- Lo Piccolo, A. (2020). Pedagogia e cura delle fragilità: suggestioni educative e proposte didattiche per la prevenzione dei comportamenti aggressivi. *Education Sciences & Society-Open Access*, 11(1), 531-551.
- Milana, M. (2021). Contrastare vulnerabilità e marginalità sociale attraverso l'educazione. *Encyclopaideia*, 25(60), 1-7.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
- Romano, L. (2022). *Comunità*. Brescia: Scholé.
- Romeo, F. P. (2019). Apprendere di sé e da sé al tempo della crisi delle agenzie educative. *Formazione, lavoro, persona*, 26, 35-46.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Vinciguerra, M. (2022). *Generatività*. Brescia: Scholé.
- Zamengo, F., & Valenzano, N. (2018). Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. *Ricerche Pedagogiche*, 208, 345-364.

Il santo scolaro e il valore educativo dell'arte nella Scuola di Barbiana

Costanza Croce

Dottoranda

Università degli studi di Palermo - croce.costanza@unipa.it

È noto che la scuola di Barbiana, nella sua essenzialità e povertà di risorse, è stata una scuola all'avanguardia. Una scuola senza pulpiti e cattedre dove bambini e ragazzi stanno seduti attorno a un tavolo e la circolarità è assetto egualitario, una postura fisica e mentale che non mette mai nessuno in seconda fila. Metodologie che oggi chiamiamo *circle time*, *cooperative learning*, *peer education*, *peer tutoring* a Barbiana vengono praticate tutte. Di quella scuola, sperduta sulle colline del Mugello, don Milani non è l'unico maestro: il più vecchio dei maestri ha sedici anni e il più piccolo dodici. A Barbiana ognuno è allievo e contemporaneamente maestro. Questo riempie l'animo di don Milani di grande ammirazione e commozione convinto che chi possiede una conoscenza ha il dovere etico e morale di condividerla con gli altri per creare cooperazione sociale e comunità.

È forse meno noto che a Barbiana tutte le attività che si svolgono hanno una forte connotazione artistica, una sorta di bricolage didattico. Per don Milani l'arte ha grande valore pedagogico e sociale perché capace di promuovere uno spazio di apprendimento collettivo dove ognuno scopre e libera il proprio talento e lo rende disponibile agli altri. L'arte è paziente lavoro di squadra. L'arte è per don Milani linguaggio, ricerca, strumento per promuovere nei suoi alunni lo sviluppo di una coscienza e conoscenza critica, la capacità di guardare le cose del mondo come unità di parti interdipendenti. Nella sua scuola organizza diversi laboratori artistici e soprattutto le arti figurative sono oggetto di lunghe, appassionate e appassionanti, lezioni con i suoi bambini e ragazzi convinto che un'immagine, chiara ed evocativa, può risultare più eloquente di tante parole, capace di educare meglio e di più.

Forse ancor meno noto è che la pittura, in un certo senso, è la prima "vocazione" di Lorenzo. Infatti, concluso il liceo, rifiuta di iscriversi all'Università e rivolge il suo interesse proprio all'apprendimento della pittura. Con grande disappunto del padre che considera la scelta del figlio un vezzo infantile, Lorenzo, allora diciottenne, si trasferisce a Milano per studiare all'Accademia di Brera e qui affitta addirittura uno studio di pittore. Il rapporto tra arte e religione appassiona molto Lorenzo tanto che, insieme ai suoi compagni di studio, visita le più importanti chiese di Milano per studiarne le opere d'arte contenute (Alberici, 2017).

È un giovane curioso Lorenzo, orgoglioso, a tratti ribelle, che mal tollera ordini e modelli precostituiti, inquieto, sempre alla ricerca di qualcosa di nuovo e di originale, e questi tratti del suo temperamento giovanile è possibile scorgerli nelle

sue pitture. Lorenzo dipinge paesaggi, vedute, ritratti, studi di anatomia, un autoritratto con un'espressione scanzonata, figure senza volto, dipinti finiti e a volte solo abbozzati (Gesualdi, 2013). Il futuro priore di Barbiana firma le sue opere dandosi un diminutivo, "Lorenzino", come a voler prendere le distanze dal conformismo acritico e dalle sue importanti origini, mentre matura in lui l'idea che l'obbedienza non è più una virtù, che la democrazia e l'uguaglianza non si predicano ma si esercitano¹. Da lì a poco Lorenzo abbandona anche l'Accademia. Probabilmente egli ritiene che la sua creatività non è compatibile con le regole formali e stilistiche accademiche e questo lo si può desumere da una lettera che il pittore Achille Funi, suo maestro a Brera, scrive alla madre di Lorenzo, Alice Weiss Milani, informandola che il figlio ha lasciato l'Accademia per il solo fatto di essersi permesso, durante una lezione, di ritoccare un suo disegno.

Nell'estate del 1942 Lorenzo si trova in vacanza nella tenuta di Gigliola, nei pressi di Montespertoli. Mentre è intento a fare dei disegni di prova, dei bozzetti, con l'intenzione di riaffrescare le pareti della cappella sconsecrata della villa, trova un vecchio messale che legge appassionatamente e ne rimane come rapito per i contenuti e per l'estetica della liturgia che definisce più interessanti dei "Sei personaggi in cerca d'autore" di Pirandello. Questo fatto segna probabilmente l'inizio del cammino di conversione di Lorenzo mentre sempre più forti e ferventi diventano in lui il credo religioso e la fede.

Tra la fine del 1942 e l'inizio del 1943, anche a seguito dei bombardamenti anglo-americani durante la Seconda Guerra Mondiale, Lorenzo chiude il suo studio a Milano e ritorna a Firenze dove continua a dipingere. Un giorno mentre fa merenda in un vicolo della città seduto con accanto i suoi pennelli, la tela e il cavalletto, una donna lo rimprovera dicendogli che non è giusto mangiare pane bianco nelle strade dei poveri. Lorenzo rimane molto turbato da quelle parole e prova un forte senso di inadeguatezza. Forse è questo il momento in cui fa la sua scelta, quella di dedicarsi al prossimo convinto che non è più il tempo delle elemosine e che essere sovrani, sovrani di se stessi, significa essere responsabilmente capaci di compiere scelte.

Lorenzo è poco più che ventenne quando entra in seminario e a ventiquattro anni viene ordinato sacerdote. Al suo maestro Hans Joachim Staude, il quale peraltro ha sempre avuto poca fiducia nelle sue capacità artistiche, che gli chiede perché ha deciso di lasciare l'arte per il sacerdozio, Lorenzo risponde dicendo che sente forte il bisogno di voler cercare i rapporti tra i colori non su un pezzo di carta ma tra le persone del mondo.

La strada della spiritualità non allontana don Milani dall'estetica e questo è testimoniato anche dalla sua grande passione per la lettura degli scritti sull'arte e l'architettura sacra di Le Corbusier, dal suo gusto per la decorazione degli altari,

1 Esercitare la democrazia e l'uguaglianza significano per don Milani educare, formare cittadini sovrani capaci di pensiero critico, capaci di uscire dai condizionamenti sociali e culturali e creare un cambiamento qualitativo dell'esistente.

dalla raffinata scelta di combinazione dei colori e composizione di oggetti sacri nell'arredamento della canonica. Inoltre, la passione per l'arte più che sopirsi nel tempo diventa uno degli strumenti della sua attività pastorale; le sue competenze artistiche diventano una metodologia educativa e didattica durante la sua attività di maestro a Barbiana. Gli studi di disegno e pittura torneranno funzionali ad esempio per la progettazione e la realizzazione degli arredi della scuola e degli oggetti utili all'attività didattica.

Il tema dell'arte in don Milani meriterebbe di essere ancora ricercato e ulteriormente approfondito, sostanzialmente, da un duplice punto di vista: la sua produzione pittorica, in buona parte dispersa, di cui si fa cenno in alcune biografie e nella corrispondenza epistolare che intrattenne con la madre e gli amici; il valore pedagogico riconosciuto all'arte come strumento per educare ed istruire.

L'arte per don Milani è il contrario della pigrizia. Il suo senso pedagogico sta già nella etimologia latina della parola, *ars*, attività mirata a progettare o a costruire in modo adatto e armonico qualcosa; sta nella sua radice sanscrita, *arche*, che esprime l'“andare verso”, l'“adattare”, il “fare”, il “produrre”.

Le lettere alla madre risultano fonti importanti per ricostruire l'estro artistico di don Milani, pittore, maestro e sacerdote. In una lettera scrive alla madre di aver scoperto un modo economico di fare colori che sono sodi come quelli ad olio ma che non sporcano i vestiti. Entusiasta racconta che il piazzale di Barbiana sembra l'Accademia e si scusa di non riuscire a scrivere in ordine perché i suoi alunni lo interrompono di continuo felici di fargli vedere i loro quadri (Comparetti, 1973).

Le attività artistiche a Barbiana non sono legate solo alla pratica della pittura. Quelle che oggi chiamiamo arti performative e alle quali riconosciamo valore educativo-didattico, nella scuola di Barbiana ci sono tutte e tutte vengono praticate. I libri di testo ad esempio sono realizzati con riviste che la madre di don Milani porta a scuola, una sorta di *self-publishing* come diremmo oggi. Si selezionano le immagini, si ritagliano, si incollano e si corredano con didascalie². Ci sono poi libri grandi realizzati su cartelloni che vengono appesi alle pareti. Il mondo viene riprodotto su carte geografiche disegnate e su quei territori si ricostruisce la storia dei popoli e delle civiltà. Progettare e realizzare arredi è un'altra pratica che coinvolge gli alunni in calcoli matematici, misure, problemi di geometria. Morsa, pialla, chiodi e martello trasformano poi i progetti in oggetti, e si impara facendo. Il *learning by doing* è infatti un'altra metodologia che, attraverso la pratica dell'arte e dell'artigianato, caratterizza tutto il percorso pedagogico, di istruzione e formazione a Barbiana³.

2 Don Milani intrattiene una frequente corrispondenza con il maestro Mario Lodi uno tra i maggiori seguaci e sostenitori del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) basato sul pensiero di Célestin Freinet e sul suo modello didattico di cooperazione e Stamperie à l'école. Grazie a Lodi don Milani introduce a Barbiana il metodo della scrittura collettiva e la realizzazione dei libri di testo.

3 L'idea che l'insegnamento democratico deve partire da un bisogno reale e svilupparsi attraverso attività pratico-operative pone don Milani in linea con il pensiero del pedagogista americano John Dewey.

Il cinema e la musica sono anch'essi praticati e rendere accessibili questi linguaggi a ragazzi che ne sono privati per classe sociale è un altro esempio rivoluzionario di scuola che emancipa e di istruzione che rende liberi. La sera si proiettano i grandi classici del cinema e si discute a lungo per analizzarne i contenuti. E poi la musica classica, Beethoven soprattutto. Una lettera scritta dalla madre di don Milani dopo una sua visita a Barbiana alla fine dell'estate del 1960 ci aiuta a ricostruire i fatti. Alice Weiss Milani racconta della miseria e del disagio di quel luogo che prende alla gola, dei ragazzi che mangiano poco, non si lavano e puzzano e tuttavia sono felici di vivere lì, in quel posto ricco di eccezionalità e bellezza. Racconta di avere visto venti ragazzi solfeggiare incantati il concerto Imperatore davanti a una macchina di loro invenzione che svolge uno spartito sotto i loro occhi mentre il grammofono suona (Tanzarella, 2021).

Un'altra attività importante praticata a Barbiana è il teatro, un modo efficace per aiutare i suoi alunni a superare la timidezza. Don Milani racconta alla madre di aver costruito insieme ai ragazzi una grande giara di legno e tela di sacco, la giara più realisticamente sceneggiata che sia mai stata fatta, e che con del legname da muratori regalato da un suo amico costruiranno un palcoscenico. In un'altra lettera alla madre racconta che due preti hanno dato lezioni di canto; che un giovane fotografo ha insegnato ai ragazzi lo sviluppo e la stampa delle foto e che, tutti contentissimi, hanno provato a fotografare, sviluppare e fissare le loro foto.

E poi i mosaici di vetro una tecnica appresa a Stoccarda e a Monaco nel 1961 quando don Milani accompagna all'estero sei ragazzi della sua scuola⁴. Un'arte povera ma di sorprendente bellezza. Un disegno messo sotto una lastra di vetro trasparente sulla quale poi, seguendo l'immagine disegnata, si incollano pezzi di vetro colorati. È talmente tanta la passione dei ragazzi per questa tecnica che ognuno di loro decora anche le finestre della propria casa con piante e fiori, uccelli e altri animali. Vengono decorate anche le finestre della chiesa e della sacrestia. La principale e più importante opera di mosaico è la decorazione della vetrata di una nicchia che si trova su uno dei due altari della piccola chiesa di Barbiana dove c'è la statua del Sacro Cuore di Gesù con il viso pallido, i capelli biondi e gli occhi azzurri, come non poteva essere di certo l'aspetto di Gesù nato in Palestina. L'idea di sostituire la statua è dei ragazzi ai quali quella statua mette un po' di soggezione e desiderano mettere al suo posto un mosaico con un angelo allegro e sorridente. Don Milani accoglie l'idea ma dice che al posto della statua avrebbero realizzato un monachello scolastico. La statua col viso pallido del Sacro Cuore di Gesù viene spostata in soffitta. Su dei fogli di carta pacchi della grandezza della vetrata, don Milani disegna e dipinge il monaco scolastico. L'indomani uno dei ragazzi va in una vetreria di Firenze e riempie un sacco di iuta con pezzetti di vetri colorati. Si lavora a quel progetto tutti insieme a ricreazione e la sera subito dopo la scuola. Vengono

4 L'esperienza che tanti ragazzi di Barbiana hanno avuto occasione di fare in diversi paesi stranieri (Francia, Germania, Inghilterra, Algeria...) e che potremmo considerare un Erasmus *ante litteram* connota l'innovazione didattica e visionaria della scuola di don Milani.

accostati i vetri per grandezza e colore con cura e precisione. Il monachello legge un libro e ha il viso scoperto. Ma quel viso è la cosa più difficile da decorare con i vetri. Tutte le prove non restituiscono l'espressione di quel viso disegnato: viene fuori una volta troppo sorridente, un'altra volta troppo serio, un'altra volta ancora troppo inespressivo. E allora la soluzione è coprirlo quel viso. Don Milani ridisegna le braccia del monachello alzate con il libro in mano che copre il viso. Come la pecora che vede "Il piccolo principe" guardando attraverso i buchi dentro una cassa disegnata, il viso del "Santo scolaro" ora c'è, è dietro quel libro, e ognuno può riconoscersi in lui.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, V. (2017). *Lorenzo Milani. L'artista che trovò Dio*. Milano: Edizioni Paoline
- Comparetti, A. (Ed.). (1973). *Lettere alla mamma. Lorenzo Milani*. Milano: A. Mondadori.
- Gesualdi, M. (Ed.). (1970). *Lettere di don Lorenzo Milani, priore di Barbiana*. Milano: A. Mondadori.
- Gesualdi, M. (2016). *Don Lorenzo Milani. L'esilio di Barbiana*. Milano: Edizioni San Paolo.
- Gesualdi, S. (Ed.). (2013). *Don Lorenzo Milani e la pittura. Dalle opere giovanili al Santo Scolaro*. Firenze: Masso delle fate edizioni.
- Silei, F., & Massi, S. (2017). *Il maestro*. Roma: Orecchio acerbo.
- Tanzarella, S. (2021). *Il pentagramma di Lorenzo Milani. Musica per la libertà*. Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.

Saperi a confronto. Il ruolo delle professioni educative nel dare voce al paziente e promuovere sistemi di cura integrata in ambito sanitario

Guendalina Cucuzza

Dottoranda

Università degli studi di Milano-Bicocca - guendalina.cucuzza@unimib.it

1. Dal modello biomedico al modello biopsicosociale. L'approccio alla malattia tra evidenza ed esperienza

Sin dalle sue origini, la medicina in Occidente si è costituita sulla base di binarismi e logiche disgiuntive. Il metodo scientifico e le teorie deterministe, infatti, a partire dal Settecento, introducono una visione della malattia come fenomeno a sé stante, scissa dalla storia del soggetto, della quale va individuata ed eliminata la causa (Cucuzza, 2020). Tale sguardo porta a una parcellizzazione del corpo umano che diventa oggetto di conoscenza da parte di saperi iper-specialistici, decontestualizzato dalla propria storia di vita, e all'adozione di un'epistemologia totale nell'approccio alla cura che individua nel sapere medico l'unico artefice in grado di guarire i soggetti dalla malattia e dal dolore (Melucci, 1994).

Questa logica, concretizzatasi nel paradigma biomedico e sanitario, parte dall'assunto di base che la razionalità scientifica sia in grado di dominare qualunque difficoltà che si presenta nella vita degli individui, tra cui la malattia. Attraverso la formulazione di una corretta diagnosi che rilevi la patologia (*disease*) e l'individuazione della terapia, si giunge alla soluzione del problema, con l'eliminazione del disturbo (Olivetti Manoukian, 2016).

È sulla base di questa promessa implicita di guarigione, sempre presente sullo sfondo della relazione medico-paziente, che si sviluppano logiche *top-down* nella gestione della malattia, caratterizzate da una forte asimmetria giocata dentro un'interazione duale. Esse vedono il paziente in una posizione passiva che lo rende oggetto e non soggetto del suo benessere, all'interno di una cultura del silenzio (Freire, 2018) che lo porta a delegare al medico scelte e prescrizioni, in nome di una risoluzione tempestiva e definitiva della condizione.

La concezione riduzionista della salute, interpretata unicamente come assenza di malattia, e il mito della guarigione, sottesi al paradigma sanitario, comportano implicazioni di non poco conto nella vita degli individui e nella concretezza delle pratiche di cura. La generalizzazione delle caratteristiche della malattia, a fini classificatori e diagnostici, porta a una cristallizzazione dell'esperienza del paziente e a indicazioni terapeutiche distanti dalla sua vita, che si traducono in importanti pressioni formative (in termini di cambiamenti nella percezione di sé, del mondo,

a livello di stile di vita) che toccherà a lui metabolizzare e declinare nell'originalità della sua esperienza.

Inoltre, coltivando il mito della guarigione, la pratica medica si sottrae a compiti funzionali ad aiutare il soggetto a stare meglio. L'informazione, l'apprendimento e sviluppo delle competenze di salute, la responsabilità verso di sé e il proprio corpo, sono altrettante dimensioni che la relazione medico-paziente potrebbe tematizzare (Melucci, 1994) a beneficio di quest'ultimo.

Tali aspetti acquisiscono un maggior significato in considerazione del fatto che, in molteplici casi, la medicina non guarisce. Le malattie croniche, in costante aumento nel mondo, alcune condizioni connesse all'anzianità, la recente emergenza sanitaria, sfatano il mito della guarigione e sfidano l'autoreferenzialità della medicina nel determinare la salute del soggetto, evidenziando la necessità di nuove categorie interpretative nella lettura del rapporto salute-malattia.

La condizione di cronicità è particolarmente rappresentativa in tal senso. L'insorgenza di patologie croniche che, come definito dalla *World Health Organization* (2014), richiedono un trattamento continuo per anni o decenni, con un lento e progressivo declino delle funzioni fisiologiche, evidenzia l'importanza della dimensione esperienziale (*illness*) e sociale (*sickness*) della malattia, date dall'apprendere a gestire il bisogno e le situazioni che esso crea, nella vita quotidiana e nell'interazione con il contesto sociale e materiale di appartenenza.

Questi esempi, in quanto casi limite della medicina, invitano a riflettere su come la promozione del benessere degli individui implichi il superamento dei dualismi salute-malattia, mente-corpo, evidenza-esperienza, per integrarli in un modello interpretativo complesso.

È a partire da queste considerazioni che il paradigma sanitario, seppur ancora molto diffuso e radicato nei luoghi di cura, va incontro a una problematizzazione che porta allo sviluppo di nuovi approcci.

Il modello biopsicosociale (Becchi & Carulli, 2009) si muove in tal senso e offre una definizione multidimensionale di salute e malattia, evidenziando come esse siano frutto di un'intricata e variabile interazione di fattori biologici, psicologici e sociali. Esso pone attenzione alla complessità dell'esperienza dei soggetti, valorizzando una modalità di relazionarsi con il paziente di tipo plurale, caratterizzata dall'ascolto della sua personale esperienza di malattia. Tale approccio invita, sia a livello di ricerca che di pratiche, all'esplorazione e legittimazione dell'esperienza del paziente.

Nella letteratura scientifica internazionale, a partire dalla metà del secolo scorso, si assiste allo sviluppo di un filone di ricerca che analizza il ruolo del sapere esperienziale dei soggetti, definito come "saggezza pratica" o "esperienza di vita", per poter continuare a vivere con la malattia (Thorne, Paterson, Acorn, Canam, Joachim & Jillings, 2002; Thorne & Paterson, 1998), e che progressivamente porta a una messa in discussione della tradizionale autorità del sapere professionale rispetto alla legittimità dell'esperienza dell'utente (Fook, 2002).

Queste tendenze, a livello di pratiche, portano allo sviluppo del *patient engagement* (Pomey, Denis, Dumez, 2015), basato sul coinvolgimento attivo dei pa-

zienti nei processi di cura che li riguardano all'interno dei sistemi sanitari, nell'ottica di integrare differenti competenze.

Il riconoscimento della dimensione esperienziale della malattia evidenzia, dunque, come sapere medico e sapere del paziente si co-implichino, attraverso una serie di legami eterogenei e multicentrici e, pertanto, l'importanza di favorire tra essi un confronto che restituisca complessità alle pratiche di cura, abbandonando logiche diadiche e verticali.

In quest'ottica, le professioni pedagogiche ed educative possono svolgere un importante ruolo nell'educare medici e pazienti al confronto tra i rispettivi saperi, al fine di attivare spazi di partecipazione e co-costruzione di conoscenza e promuovere, così, sistemi di cura integrata.

2. Sistemi di cura integrata: quale ruolo per la pedagogia?

Lo scenario sopra descritto evidenzia la necessità di una reinterpretazione degli obiettivi di cura che vadano nell'ottica di un'integrazione tra *to cure*, in riferimento all'intervento medico sul piano biologico, e *to care* che rimanda al prendersi cura della dimensione esperienziale della malattia, nella sua complessità. È in questo secondo ambito che emerge uno specifico spazio di competenza pedagogica, spesso poco tematizzato, che comprende e supera l'educazione terapeutica.

All'interno dei contesti sanitari, infatti, definibili ad alto potere formativo (Cucuzza, 2021) in riferimento all'elevato numero di prescrizioni e cambiamenti che comportano nella vita del paziente, la pedagogia può intervenire per analizzare i dispositivi formativi agenti (Ferrante, 2016) e riconfigurarli, progettando azioni di cura educativa (Palmieri, 2000) che supportino i soggetti nel cambiamento e ne sostengano gli apprendimenti. Tali apprendimenti, sviluppati dal paziente per affrontare la malattia nella variabilità della vita quotidiana, sono per la maggior parte esperienziali, vengono agiti "automaticamente" e pertanto rimangono latenti, radicati nelle pratiche e non concettualizzati dal paziente e dal network di cura (Cucuzza, 2021).

Riconoscerli e tematizzarli consente di supportare il soggetto nella gestione della malattia e dare voce alla sua esperienza. Questo costituisce un primo passo per far dialogare questo sapere con quello medico.

La pedagogia, dunque, può svolgere un importante ruolo nel promuovere sistemi di cura integrata, agendo su più livelli tra loro interrelati.

Innanzitutto, essa, attraverso azioni di cura educativa, può supportare la cura medica sviluppando e sostenendo le competenze del paziente utili ad affrontare la gestione della patologia e a sviluppare il suo progetto di vita. La centratura sull'esperienza e sulle dimensioni formative a questa connesse, consente di esplorare e far emergere il sapere esperienziale dei soggetti.

In quest'ottica, la pedagogia può agire un ruolo strategico nel dare voce a tale sapere così che possa essere riconosciuto dal soggetto stesso e successivamente dal network di cura.

A livello metodologico questo comporta la necessità di allestire le condizioni affinché tale processo sia possibile, attraverso un intervento che coinvolga sia i pazienti, per favorirne la presa di parola rispetto alle pratiche mediche che li riguardano, che i professionisti sanitari, perché ascoltino il paziente e ne riconoscano l'esperienza.

In particolare, nel lavoro con il paziente si tratta di attivare campi di esperienza educativa che promuovano la consapevolezza e la concettualizzazione degli apprendimenti sviluppati, sia a livello individuale che attraverso la costruzione di comunità di pratica (Wenger, 2006; Fabbri & Bianchi, 2018). La dimensione grupppale è particolarmente funzionale per attivare processi di co-costruzione delle conoscenze e di legittimazione reciproca dei saperi esperienziali condivisi.

Nel lavoro con i professionisti sanitari si tratta di allestire setting pedagogici che favoriscano la consapevolezza del ruolo educativo da essi svolto nei confronti del paziente (Zannini, 2004), in termini di impatti e cambiamenti che le prescrizioni terapeutiche comportano nella vita dei soggetti, e dell'importanza dell'ascolto per comprendere come queste si declinano nella specificità di ciascuna esperienza.

A partire da qui, la pedagogia può lavorare alla costruzione di una rete tra il soggetto e il network di cura, per promuovere forme di apprendimento cooperativo, attraverso l'istituzione di spazi di confronto che, tramite un approccio dialogico e problematizzante, favoriscano una redistribuzione dei saperi e delle pratiche di potere a essi connesse.

In sintesi, la pedagogia può promuovere l'adozione di una logica multidisciplinare e, conseguentemente, sistemi di cura integrata, sia direttamente, tematizzando un proprio specifico spazio di azione nella cura dei soggetti, che trasversalmente, allestendo le condizioni perché altri saperi, quale ad esempio quello esperienziale, vengano inclusi nelle pratiche di cura, favorendo la messa in rete di diversi sguardi e competenze.

3. Guarire e prendersi cura: oltre i binarismi

Se la promozione della salute degli individui si gioca tra guarire e prendersi cura, in un processo complesso, attraverso ritmi e alternanze che connotano in modo specifico la storia di ciascuno, i professionisti dell'educazione possono giocare, a loro volta, un ruolo centrale nel tenere insieme queste due polarità ed evitarne le derive, tracciando interconnessioni tra cura educativa e cura medica.

Il lavoro educativo può favorire il superamento del mito di una guarigione a tutti i costi, accompagnando medici e pazienti a confrontarsi con il limite, individuando possibilità a partire dall'effettività della condizione, anche quando esse all'apparenza sembrano assenti, e intrecciando saperi, competenze e risorse per promuovere il desiderio possibile di ciascun soggetto nella costruzione del progetto di vita.

Si tratta, dunque, di riconoscere e attivare la pluralità dei linguaggi e degli strumenti di cura, adottando un'epistemologia pluralista, circolare e sincronica (Melucci, 1994), favorendo spazi di confronto tra sapere medico, educativo ed

esperienziale del paziente, per co-costruire conoscenza e trasformarla in pratiche in grado di coniugare precisione diagnostica e responsabilità del paziente, efficacia nell'emergenza e cura dell'esperienza quotidiana, riconoscimento del limite ed esercizio del desiderio.

In quest'ottica, pedagogisti ed educatori da professioni-ombra in ambito sanitario – in quanto si fatica a riconoscerne e valorizzarne il ruolo, troppo spesso identificato con pratiche assistenzialistiche o, talvolta, circoscritto ad attività di educazione terapeutica – emergono come attori chiave nella creazione di sistemi di cura integrata e, per questo, più collaborativi e sostenibili.

Riferimenti bibliografici

- Becchi, M. A., & Carulli, N. (2009). Le basi scientifiche dell'approccio bio-psico-sociale. Indicazione per l'acquisizione delle competenze mediche appropriate. *Medicina Italia*, 3, 1-5.
- Cucuzza, G. (2020). Uno sguardo che cura. L'inclusione nell'autogestione del diabete di tipo 1. In A. Ferrante, M.B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri (Eds.), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze, prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 280-293). Milano: Angelo Guerini e Associati.
- Cucuzza, G. (2021). *Materialità e cura. Le dimensioni formative nell'autogestione del diabete di tipo 1 nel paziente adulto*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L., & Bianchi, F. (2018). *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura, lavoro*. Roma: Carocci.
- Ferrante, A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Fook, J. (2002). Theorizing from Practice Towards an Inclusive Approach for Social Work Research. *Qualitative Social Work*, 1 (1), 79-95.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Melucci, A. (1994). Guarire o prendersi cura: la scelta della salute. In M. Ingrosso (Ed.), *La salute come costruzione sociale. Teorie, pratiche, politiche* (pp. 253-265). Milano: FrancoAngeli.
- Olivetti Manoukian, F. (2016). *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi sociosanitari*. Milano: Guerini e Associati.
- Palmieri, C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Pomey, M. P., Denis, J. L., & Dumez, V. (Eds.). (2019). *Patient Engagement. How Patient-provider Partnerships Transform Healthcare Organizations*. London: Palgrave Macmillan.
- Thorne, S., & Paterson, B. (1998). Shifting images of chronic illness. *Image: journal of nursing scholarship*, 30 (2), 173-178.
- Thorne, S., Paterson, B., Acorn, S., Canam, C., Joachim, G., & Jillings, C. (2002). Chronic Illness Experience: insights from a metastudy. *Background to the method*, 12 (4), 437-452.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- World Health Organization (2014). *Global status report on noncommunicable diseases from* <https://apps.who.int/iris/handle/10665/148114>
- Zannini, L. (2004). *Il corpo-paziente. Da oggetto delle cure a soggetto della relazione terapeutica*. Milano: FrancoAngeli.

Accompagnare le comunità locali: prospettive pedagogiche dopo la pandemia

Sara Damiola

Dottoranda

Università Cattolica del Sacro Cuore - sara.damiola1@unicatt.it

La pandemia da Covid-19 si è rivelata, fin dal suo esordio, un fenomeno iniquo. Essa ha infatti reso maggiormente impattanti le disuguaglianze sociali, economiche ed educative, e ha fatto emergere nuove forme di povertà (Rizzo, 2020), soprattutto tra le persone e famiglie più vulnerabili o già in condizione di fragilità. L'impatto sulla qualità di vita individuale e collettiva si è reso evidente da molti punti di vista: esemplificativi sono i vissuti di solitudine ed isolamento conseguenti alle misure di sicurezza; in senso più ampio, i legami sociali e le relazioni comunitarie sono stati fortemente colpiti.

Proprio in un simile periodo storico, però, è dal basso, dalle comunità locali che sono emerse numerose risposte agli sfaccettati bisogni, noti ed inediti, della collettività.

L'emergenza sanitaria è oggi superata, ma le conseguenze socio-economiche e gli impatti sul benessere di persone e comunità permangono tuttora. L'attivazione e la partecipazione dal basso, le iniziative che collettivamente sono state organizzate in termini di solidarietà e mutualismo, possono essere ancora rilevanti, nonché necessarie, per accompagnare le dinamiche post-pandemiche e fronteggiare le conseguenze dei più recenti avvenimenti globali.

Il presente contributo prende avvio da una ricerca, *Ripartire dalla comunità: esperienze di solidarietà e coesione sociale al tempo del Covid-19*¹, condotta nel pieno dell'emergenza sanitaria attorno a quattro esperienze di mutualismo nella città di Brescia, contesto fortemente colpito fin dalle prime fasi dalla pandemia.

1. Ripartire dalla comunità

La ricerca è stata condotta con un approccio induttivo e contestualizzato, a partire da una prospettiva sistemica e assumendo come paradigma di riferimento il modello bioecologico (Bronfenbrenner, 1986). Essa si è caratterizzata come studio di caso multiplo (Yin, 1994) ed è stato fatto ricorso ad un ventaglio composito di

1 La ricerca è stata condotta da: Prof.ssa Monica Amadini e Dott.ssa Sara Damiola (CeSPeFI – Centro Studi di Pedagogia della Famiglia e dell'Infanzia).

strumenti qualitativi: interviste semi-strutturate; osservazione partecipante e strumenti etnografici (Garfinkel, 1967/1983; Bruni & Gobo, 2005); raccolta e analisi di testi e documenti. Le quattro esperienze considerate², si caratterizzano per alcuni elementi accomunanti ed altri distintivi:

- Alcune di queste sono nate proprio durante la pandemia a partire da contesti associativi e comunitari “fertili”, mentre altre vedono nell’impegno solidale una cifra caratterizzante e strutturale;
- Tra le iniziative considerate vi sono esperienze sorte dall’attivazione spontanea e volontaria di reti e persone, ma anche progettualità che sono frutto di un processo intenzionale di tipo comunitario, volto a favorire impegno e partecipazione (Ripamonti, 2011 in Triani, 2018, pp. 86-87).

Diverse sono anche le ragioni e le posture che sono state riconosciute come caratterizzanti l’approccio al tema della solidarietà. Da un lato, tale impegno è stato inteso come dettato da motivazioni di carattere religioso, per cui l’azione di cura e responsabilità verso chi vive una condizione di fragilità trova fondamento nella dimensione della fede ed appartiene al comportamento della persona credente:

A livello religioso [...] è un aspetto fondamentale e questo aiuto va al di là della persona, è un aiuto verso l’altro essere umano che è davanti a te al di là delle ideologie, della religione, del colore della pelle. Non fa differenza l’aiuto, è questo il bello”.

Dall’altro lato, si è delineata una motivazione politica e di empowerment comunitario. La solidarietà è qui intesa come mutualismo, necessariamente reciproco e volto all’attivazione di risorse collettive per fronteggiare le disuguaglianze socio-economiche, con la precisa finalità di contribuire a un cambiamento sociale:

il mutualismo è anche una visione politica della realtà, perché è anche il riconoscimento del fatto [...] che con le forze che esistono nella parte più, diciamo, bisfrattata della società comunque si può costruire un miglioramento e forse anche degli embrioni di un mondo diverso.

Si tratta dunque di esperienze peculiari, che sono sorte e si sono sviluppate entro processi specifici e in risposta a dinamiche contestualizzate. Pur nella diversità di proposte, alcune categorie emergono come ricorrenti e trasversali a tutte le realtà:

- *Empowerment*: le proposte hanno inteso perseguire un approccio non assistenzialista;

2 Nello specifico, le esperienze approfondite sono state promosse da: Associazione Via Milano 59; Associazione Cibo per Tutti; Centro Culturale Islamico; Caritas di San Giovanni Evangelista.

- Riconoscimento, dare voce e visibilità: in linea con il concetto precedente, emerge anche l'intenzione di riconoscere e valorizzare le risorse e capacità di cui le persone sono portatrici. In tal senso, significativa è anche la problematizzazione delle narrazioni diffuse che si registrano intorno alle persone che vivono condizioni di vulnerabilità: infatti, queste risultano spesso improntate alla passività, se non del tutto assenti, consegnando tali persone ad una condizione di invisibilità;
- Prospettiva multidimensionale/multidisciplinare: vulnerabilità e povertà sono riconosciute come fenomeni articolati, che richiedono risposte ugualmente complesse, promosse entro una prospettiva di rete (al fianco e non in sostituzione a servizi e istituzioni deputati).

2. Dopo la pandemia: quali prospettive per accompagnare le comunità?

Queste esperienze, come le molte altre che si sono attivate durante l'emergenza, hanno rappresentato una preziosa risorsa nel corso della pandemia, dando risposta ai bisogni delle persone: non solo quelli più materiali, ma anche quelli relazionali, legati alla percezione di isolamento e solitudine. Alcune di queste esperienze continuano tuttora e sperimentano nuove modalità ed equilibri, per continuare a far fronte alle esigenze sociali e corrispondere ai cambiamenti in atto.

Un rischio che è possibile intravedere riguarda, però, la possibilità che le soluzioni e azioni nate nell'emergenza faticino a mantenersi vive nel lungo periodo, soprattutto qualora siano sorte spontaneamente e in modo contingente. Da un lato, queste esperienze devono infatti affrontare il nodo critico del garantire continuità e costante disponibilità di risorse (sia economiche che in termini di persone attive nel progetto), per non configurarsi come iniziative temporanee. Dall'altro lato, l'auspicato "ritorno alla normalità" potrebbe portare a smarrire gli apprendimenti maturati attraverso tali esperienze comunitarie e le visioni che le hanno mosse, riproponendo le dinamiche del prima (Vandevoordt & Fleischmann, 2021). Appare allora rilevante accompagnare questi processi collettivi, affinché possano generare apprendimenti trasformativi e trasformarsi essi stessi, ridefinendosi costantemente in un contesto a sua volta mutato e in continuo mutamento.

È questo un tema d'interesse pedagogico poiché, se è vero che "la promozione di comunità è un compito di fatto diffuso" (Tramma, 2009, p. 94), esso riguarda e interpella costantemente e direttamente la pedagogia. Infatti, "il 'lavoro' di comunità è prassi educativa, a prescindere da chi lo compie, dalle metodologie, dal retroterra teorico, dalla professionalità, poiché è un insieme di attività che producono apprendimento, cioè educazione" (Ivi, p. 96). Dal punto di vista pedagogico, sorge dunque l'interrogativo circa le prospettive e le pratiche che possano supportare e accompagnare tali processi collettivi, affinché il loro contributo possa non disperdersi, ma al contrario continuare a rigenerarsi, generando al contempo nuovi beni relazionali (Donati, 2019). Un ruolo significativo potrebbe essere assunto in tal senso dalle professioni educative: agendo ad un livello *meso*, le figure pedago-

giche (afferenti anche al contesto universitario) potrebbero assumere un ruolo attivo sul territorio, come facilitatrici e accompagnatrici di tali processi comunitari. Un compito, questo, che non si intende in sostituzione dell'azione dal basso, della cittadinanza attiva, ma in sostegno ad essa.

Quali prospettive possono dunque essere delineate in tale direzione?

In primis, significativo potrebbe essere l'accompagnamento di una rilettura riflessiva di queste stesse esperienze, facendo emergere e generando apprendimenti trasformativi (Mezirow, 2000) attraverso il dialogo e il confronto. Le esperienze che nascono dal basso possono così essere sostenute nella capacità di accogliere l'inatteso per renderlo innovazione e di cambiare insieme al contesto e ai suoi bisogni, trasformando al contempo le persone che ne fanno parte. Tale direzione si inserisce allora in una più ampia cornice di empowerment personale e collettivo (Reininger et al., 2000).

Sostenere i processi di agency nei territori, significa anche costruire nuove narrazioni, talvolta delle vere e proprie *contronarrazioni* (Sclavi, 2003). Significa dare parola in prima persona a coloro che li vivono e animano, narrando queste esperienze e cambiando il punto di vista sulle persone stesse, riconosciute come portatrici di bisogni e risorse al contempo. È un dare parola *per*, ma soprattutto *con* chi vive condizioni di marginalità e vulnerabilità.

A fianco del riconoscimento delle risorse e della possibilità di azione delle comunità, rilevante appare anche l'attivazione di processi che portino a prendere coscienza delle potenziali criticità e dei rischi insiti nell'azione comunitaria stessa (Tramma, 2009), così da renderli visibili per poterli reindirizzare. Ciò risulta funzionale anche all'elaborazione di efficaci traiettorie ed intenzionalità condivise. In una prospettiva di rete, le iniziative nate spontaneamente dalle comunità possono essere riconosciute nella propria specificità, dando voce alle istanze che le muovono e alle persone che le animano, riaffermando la necessità e il valore di modalità di intervento diverse, ma non frammentate. Infatti, come emerge dalla ricerca, ogni esperienza si configura per una visione specifica, che porta a diverse modalità di azione: differenti, ma complementari. Non si tratta dunque di definire quale approccio si riveli più funzionale, ma piuttosto riconoscere tale diversità e la necessità di integrare azioni e risposte diverse in una prospettiva complessa, per rispondere ai bisogni ugualmente complessi che emergono nella società.

Infine, le esperienze comunitarie che sorgono dal basso invitano a riconoscere il valore trasformativo del quotidiano. Una forza di cambiamento che si snoda come azione continuativa nella quotidianità e che, proprio per questo, permette un cambiamento profondo: in quella che appare come semplice "normalità" è insita invece una profonda valenza politica (Manzini, 2018). Inoltre, in un contesto sociale connotato da tendenze individualiste, le esperienze di azione collettiva si configurano come *discontinuità locali* (*Ibidem*), che creano una cesura rispetto al modello diffuso e mostrano come un approccio diverso sia possibile. Discontinuità che generano un cambiamento locale, che costituisce poi la base per cambiamenti più ampi.

Risuonano allora le parole di don Milani e dei ragazzi e ragazze di Barbiana:

“Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l’avarizia” (1967/2010, p. 14). Di fronte alle disuguaglianze, il richiamo è proprio quello all’azione collettiva come impegno e motore di cambiamento. Dell’esperienza di don Milani resta oggi forte, infatti, l’impegno a dare parola e rafforzare capacità e possibilità d’agire di che vive condizioni di svantaggio. Non solo: l’esempio milaniano è quello di una pratica educativa al fianco di chi sperimenta queste disuguaglianze, che non si sottrae però all’azione critica di avanzare, al contempo, una richiesta di cambiamento più ampio, di un intervento sistemico sulle cause strutturali di quelle forme di oppressione ed esclusione. L’educazione può allora configurarsi come *atto di giustizia*, che “si realizza nella vita quotidiana, senza distinzioni tra tempi [...] e luoghi” (Reggio, 2020, p. 121).

3. Conclusioni

È possibile immaginare il periodo post-pandemico come tempo della responsabilità. Un tempo in cui si riconosca l’importanza di un reale approccio di sussidiarietà orizzontale, che permetta la coesistenza e sinergia tra le risposte istituzionali (dall’alto) e quelle informali (dal basso) ai bisogni della popolazione. L’autorganizzazione delle comunità non si intende sostitutiva alle azioni formali, ma agisce al loro fianco: è necessario che, al contempo, dal livello istituzionale vi sia riconoscimento non strumentale della specificità di tali processi. Valorizzare l’azione dal basso non significa dunque togliere responsabilità ai servizi e al Welfare in senso più ampio: le comunità non possono e non devono sostituirsi e assumersi l’impegno, da sole, del cambiamento di tutte quelle condizioni strutturali che portano al sussistere di disuguaglianze e svantaggio sociale. In una prospettiva sistemica, a tutti i livelli si può e deve agire in una prospettiva di responsabilità condivisa: dal piano individuale (rifuggendo l’assistenzialismo) al livello più macro.

Riferimenti bibliografici

- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruni, A., & Gobo, G. (2005). Qualitative research in Italy. In *Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 6, No. 3).
- Donati, P. (2019). *Scoprire i beni relazionali per generare una nuova socialità*. Savaria Mantova: Rubbettino.
- Garfinkel, H. (1967). Che cos’è l’etnometodologia. In P.P. Giglioli, & A. Dal Lago (Eds.) (1983), *Etnometodologia*. Bologna: Il Mulino.
- Manzini, E. (2018). *Politiche del quotidiano*. Edizioni di comunità.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey Bass.
- Reggio, P. (2015). *Lo schiaffo di don Milani. Il mito educativo di Barbiana*. Il Margine.
- Reininger, B., Martin, D. W., Ross, M., Sinicrope, P. S., & Dinh-Zarr, T. (2000). Advan-

- cing the theory and measurement of collective empowerment: a qualitative study. *International Quarterly of Community Health Education*, 19(4), 293-320.
- Rizzo, M. (2020). Covid-19 e nuove povertà. Esiti informalmente educativi della pandemia. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20), 301-313.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Mondadori.
- Scuola di Barbiana (1967/2010). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Scholé - Editrice Morcelliana.
- Vandevoordt, R., & Fleischmann, L. (2021). Impossible Futures? The Ambivalent Temporalities of Grassroots Humanitarian Action. *Critical Sociology*, 47(2) 187-202.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: design and method*. Sage.

Panel 1
**Educare al confronto. Progetti e valori, persone e comunità
per le professioni educative**

Sottogruppo 2

Coordinatori

Teodora Pezzano

Fabio Togni

Interventi

Francesca Di Michele

Christian Distefano

Marianna Doronzo

Letizia Gamberi

Giuditta Giuliano

Coordinatori
Educare al confronto.
La questione centrale della democrazia

Teodora Pezzano
Professoressa Associata
Università della Calabria - teodora.pezzano@unical.it

In questo intervento cercherò di analizzare il concetto di “confronto” nei termini della discussione delle proprie idee in relazione a quelle altrui, come presupposto fondamentale del processo democratico. Un processo che acquista anche un valore educativo, in quanto mira al pieno sviluppo delle potenzialità di ciascuno in relazione al confronto con l’altro.

Nella pratica democratica, il confronto è un momento fondamentale per permettere di relazionare le posizioni diverse, grazie all’ascolto delle differenti idee. “Nei casi frequenti di conflitto tra principi è necessaria la valutazione comparata degli argomenti a favore e contro, e quindi una forma interna di discrezionalità e deliberazione giurisdizionali. Nella deliberazione privata, l’individuo assume il principio che impone di ascoltare entrambe le parti come principio di razionalità” (Hampshire, 2001, p. 18).

Per sviluppare questa tematica ritengo necessario percorrere alcuni sentieri teorici che hanno come punto di riferimento alcune categorie sviluppate da autori fondamentali della cultura filosofica e pedagogica contemporanea. Nello specifico, proporrò alcune riflessioni sulla teoria democratica in John Dewey, tenterò, quindi, di focalizzare la questione della conversazione nella riflessione di Richard Rorty, espressa soprattutto nel testo *La filosofia e lo specchio della natura* (Rorty, 1979, 2004), per poi cogliere alcuni spunti sulla comunicazione intersoggettiva in Habermas (Habermas, 1985, 2023), nella sua complessa riflessione sull’agire comunicativo. Questo insieme di suggestioni filosofiche intende cogliere il significato pedagogico del “confronto”. Ma, per chiarire ulteriormente questa dimensione teorica in relazione alle specifiche situazioni educative, mostrerò in modo sintetico, come queste indicazioni si colleghino all’esperienza educativa della scuola di Barbiana di don Milani, così come è stato esplicitato in *Lettera a una professoressa* del 1967.

1. La teoria deweyana della democrazia

Nel parlare di confronto, risulta necessario – soprattutto in ambito pedagogico – soffermarsi sulla figura di John Dewey, per il quale la democrazia non va confusa con la mera regola della maggioranza. L’essenza della decisione democratica è la

qualità del processo deliberativo. Il voto ne costituisce solo il momento finale. Quello che conta per Dewey è il processo della formazione delle libere opinioni attraverso il confronto e la discussione delle diverse posizioni.

Dewey è stato il precursore della democrazia argomentativa, che trova nel confronto preliminare alla deliberazione il momento più importante, in quanto solo nel confronto le idee si appalesano, si precisano e possono mutare rispetto alla loro configurazione originaria. In tale maniera, la democrazia assume veramente un carattere critico-costituzionale.

Dewey discute di tutto questo sin dal 1888 in *The Ethics of Democracy*, la vera introduzione a quella che diverrà la sua opera fondamentale sulla questione, ossia *Democracy and Education* del 1916, fino a *The Public and Its Problems* del 1927 e a *Liberalism and Social Action* del 1935 senza trascurare la grande varietà e complessità di spunti presenti nella sua letteratura secondaria.

La democrazia è una realizzazione etica che testimonia la complessità del rapporto tra la libertà individuale e la comunità sociale. Dewey considera questo rapporto nei termini di un “organismo sociale”, proprio perché l’autentica libertà dell’individuo deve realizzarsi all’interno della comunità, non in modo rigido ma flessibile e aperto ai cambiamenti.

Tale confronto in Dewey segue la dinamica del “metodo dell’intelligenza”, si affronta cioè un problema prospettandone soluzioni sulle quali si discute per giungere a una piattaforma comune (Pezzano, 2017).

Soltanto in seguito a un confronto aperto e approfondito si dovrebbe arrivare alla votazione in cui vale la regola della maggioranza. Ma a quel punto l’idea è che in via di principio la maggioranza vada verso l’ipotesi sorretta dalle migliori ragioni emerse nel confronto aperto e democratico, senza che ciò si configuri, quindi, come una prevaricazione della maggioranza nei riguardi della minoranza.

Questa è la dinamica della democrazia partecipativa in Dewey, e questo è il motivo per cui il filosofo americano considera la democrazia prima di tutto “a way of life” (Dewey, 1916, 2018).

Proprio perché la democrazia è un modo di vivere, essa è l’espressione dell’essere umano che sviluppa la sua relazione con gli altri in modo etico. Di conseguenza, l’educazione – che è considerata da Dewey come una necessità della vita – rappresenta la condizione fondamentale per costruire il processo democratico, e la scuola diventa, dunque, il “laboratorio della democrazia”.

2. Conversazione e democrazia in Rorty. Alcune riflessioni

Se si vuole fondare una democrazia partecipativa, è evidente che è necessario costruire la specifica dimensione epistemologica di questo complesso problema. Come osserva Hilary Putnam (*Un riesame della democrazia deweyana*, in G. Marchetti, 1999) il processo deliberativo deweyano non rimane semplicemente individuale, quindi soggettivo, ma acquisisce un profilo intersoggettivo in quanto si fonda sulla necessaria prospettiva del confronto e del dialogo.

In questo modo assume un valore epistemologico, che consiste nel superamento di una posizione meramente soggettiva nel senso deterioro del termine, perché le argomentazioni devono trovare il riconoscimento e il consenso degli altri. Quindi, attraverso il processo di discussione e di confronto, si genera una ricerca dal profilo intersoggettivo, che riflette il vero significato della democrazia.

La categoria del confronto ridotta a un formalismo procedurale – di fatto condizionato dagli interessi politici e economici –, deve garantire la possibilità che tutti cittadini, al di là delle loro condizioni sociali, attraverso un costante confronto critico partecipino al processo di elaborazione delle deliberazioni della comunità.

Rorty ha sviluppato questa idea sostituendo al concetto di epistemologia quello di ermeneutica. In una prospettiva epistemologica, i contributi al discorso possono essere valutati secondo criteri di validità condivisi. Tali criteri si sviluppano nell'ambito degli argomenti trattati e regolano la comunicazione intersoggettiva, determinandone l'esito. Nella prospettiva ermeneutica, invece, si prescinde da criteri predeterminati di valutazione dei contributi al discorso.

Il criterio diviene semplicemente quello dell'accordo intersoggettivo. Quindi, il confronto, la conversazione, diviene un processo finalizzato al raggiungimento dell'intesa tra i membri del gruppo. E Rorty non riconosce che questo criterio intersoggettivo, supportato da una conversazione aperta e cooperativa.

A prescindere dalla diversità delle loro posizioni, entrambi i principali esponenti del neo- pragmatismo, Putnam e Rorty, riconoscono al confronto una dimensione di ricerca, sia pur diversamente atteggiata: ora in senso epistemologico, ora in senso ermeneutico. Per Rorty la pratica che fonda l'atteggiamento democratico è quella della conversazione. Conversare significa costruire atti linguistici che rendono lo scambio un luogo dell'apertura, innervato dalla condivisione dei valori democratici. Questo implica non solo il riconoscimento di sé stesso in relazione all'alterità, ma anche il riconoscimento del valore dell'alterità, dando vita al vero senso dell'esperienza. (Rorty, 1979-2004) Esperienza che in Dewey rappresenta l'espressione di una ricerca di equilibrio tra la soggettività e l'oggettività (e tale concezione raggiunge la sua espressione maggiormente compiuta nel concetto di "transazione") (Dewey & Bentley, 1949), mentre per Rorty è costruita sulla continua conversazione che rappresenta la sua proposta "antifondazionista":

La filosofia "edificante" che, per Rorty, si riallaccia al complesso e contestabile rapporto tra il secondo Wittgenstein, la filosofia di Dewey e quella di Heidegger, si fonda sulla conversazione, sul dialogo che sono espressione del confronto intersoggettivo tra le persone. (Calcaterra, 2019; Marchetti, 2022). La conversazione è il processo infinito dal basso che genera la democrazia.

3. L'etica del discorso come fondamento del confronto

Se nel processo democratico il confronto ha questo valore di ricerca, nel contempo esso ha il valore di una educazione intellettuale ed etico-sociale *attraverso* la discussione, proprio perché attraverso questa pratica sono sviluppati abiti intellettuali

connessi alla argomentazione e abiti morali connessi al rispetto delle opinioni diverse dalla propria.

Tuttavia questa educazione attraverso la discussione ha come presupposto una educazione *alla* discussione, secondo l'idea di un'etica del discorso sostenuta da Habermas e della comunicazione secondo l'impostazione di Apel. Muovendo dagli orientamenti culturali e filosofici della Scuola di Francoforte, in Habermas l'etica del discorso rappresenta uno sviluppo della teoria dell'agire comunicativo.

Infatti, l'etica del discorso presuppone che l'agire comunicativo debba dare vita a una comunità linguistica che non sia condizionata dalle dimensioni del potere (Habermas, 1985, 2023). Il potere politico, l'economia capitalista, l'opinione pubblica, il consenso sociale esprimono momenti di possibile emancipazione, ma anche di specifico condizionamento culturale e sociale dovuto alle varie forme del dominio politico ed economico.

In questo senso la prospettiva dell'etica del discorso e della comunicazione di Habermas e di Apel sviluppa in senso democratico la "teoria critica" della Scuola di Francoforte e vede nel confronto, nel dialogo dell'intersoggettività uno dei nodi centrali della ricerca educativa e democratica contemporanea (Apel, 1992).

Seguendo tale idea, l'educazione *alla* discussione consiste nella formazione di quegli atteggiamenti che caratterizzano una discussione civile e democratica, quali:

- a) prendere sul serio le osservazioni e ragioni altrui, cercando di comprenderle prima di provare a confutarle;
- b) rispettare sempre l'interlocutore;
- c) l'impegno ad una confutazione *ad rem*, contrapponendo le proprie argomentazioni;
- d) la disponibilità a riconoscere la validità delle posizioni dell'interlocutore, quando esse siano ben argomentate;
- e) il rispetto dei turni di parola; ecc.

Abiti di questo tipo, che fondano la civiltà e la democrazia del confronto, sono un patrimonio di cui la ricerca educativa dovrebbe occuparsi seriamente. Praticare lo scambio comunicativo in questa forma appare necessario per dare un carattere educativo della discussione, e, quindi, promuovere la crescita intellettuale e morale dei partecipanti.

Una filosofia del dialogo, quindi, non può prescindere dall'etica del discorso, dal principio che la comunicazione intersoggettiva deve assumere un profilo dialogico e restare fedele ai valori che lo innervano. Il discorso, quindi, esprime anche un chiaro orientamento etico, in relazione alle scelte e al modo di vivere di ogni persona. In questa prospettiva, l'educazione rappresenta un momento della prassi sociale, perché la comunicazione fa parte delle pratiche sociali che tengono in vita una comunità in quanto tale.

I concetti di transazione in Dewey, di conversazione in Rorty e di etica del discorso in Habermas costituiscono, quindi, i fondamenti di una pratica educativa

essenziale nella costruzione della democrazia e nella specifica applicazione alle questioni educative e scolastiche.

Il testo *Lettera a una professoressa* del 1967 può aiutare, in questa prospettiva di ricerca, a chiarire l'importanza della democrazia come educazione al confronto.

4. La *Lettera a una professoressa* e l'educazione al confronto

Un esempio paradigmatico di educazione al confronto ci viene da don Milani. A questo proposito, nel suo insegnamento egli dava ampio spazio all'interazione e al confronto tra gli studenti, ma anche tra gli studenti e l'insegnante.

Infatti, egli promuoveva ampiamente la pratica del dialogo tra gli studenti e l'insegnante, creando l'occasione di esprimere le proprie idee e confrontarsi con le idee degli altri. Inoltre, egli sollecitava gli studenti a porsi in atteggiamento critico nei confronti delle informazioni (per esempio, quelle dei giornali quotidiani), spingendoli a valutare le diverse posizioni.

In questo modo, la scuola diventava uno spazio in cui i giovani sviluppavano una consapevolezza critica della realtà e un impegno per il cambiamento sociale e politico, formandosi prima di tutto come cittadini.

Da questo insegnamento, sicuramente da approfondire, la *Lettera a una professoressa* del 1967 rappresenta un prezioso punto di riferimento per analizzare la questione dell'educazione al confronto, dimostrando come i temi centrali pedagogici del dialogo, del confronto, dell'etica della comunicazione trovano in un modello democratico di applicazione scolastica una delle conferme più significative (Corlazzoli, 2023).

Innanzitutto, la pedagogia della scuola di Barbiana, proprio perché parte dall'idea che non “bisogna fare parti uguali tra disuguali”, considera ogni studente una persona unica e irripetibile che esprime un potenziale a cui la scuola del conformismo e della selezione impedisce spesso di realizzarsi. La scuola non deve essere una istituzione che riproduce le divisioni sociali, ma deve essere un luogo in cui ogni persona possa confrontarsi e dialogare con l'altro, per comprendere la propria personalità e per permettere a sé stesso e all'altro di realizzarsi personalmente e socialmente, indipendentemente dalle condizioni economiche.

Un'altra specificità è *I care*: prendere a cuore le cose, prendersi cura dell'altro. Nella *Lettera a una professoressa* Pierino e Gianni appartengono a famiglie e culture diverse. Pierino è il figlio del dottore, e sembra predestinato a proseguire gli studi con successo; Gianni appartiene ad una famiglia modesta di operai, quindi ha bisogno di una cura particolare e di un modo completamente diverso di organizzare l'insegnamento (Lastrucci & Di Gilio, 2021).

Ma l'aspetto fondamentale della scuola di Barbiana è quello di indicare la necessità di ricostruire l'organizzazione della scuola, ripensandola dal punto di vista culturale e didattico. E la ricostruzione della scuola in senso democratico pone come centrale la prospettiva di un'educazione al dialogo e al confronto, che è fondamentale per la trattazione pedagogica (Baldacci, 2012; Fabbri, 2015).

Proprio per questo, al di là delle specificità storiche di *Lettera a una professoressa* come antesignana della contestazione studentesca del 1968, questa ipotesi di scuola in Italia dimostra con chiarezza che la categoria del confronto si lega in modo chiaro alle grandi questioni della ricerca pedagogica contemporanea (Elia, 2016) e, soprattutto, della scuola democratica e inclusiva contemporanea: il tema dell'intercultura, (Fiorucci, 2020), la questione dello sviluppo sostenibile legato alla formazione umana (Malavasi, 2020), il tema della scuola inclusiva (d'Alonzo, 2017).

Non credo che sia possibile fondare una società democratica e una scuola democratica, quindi, senza applicare il modello filosofico-culturale del confronto e del dialogo ad alcune specificità di questo modello scolastico. È una ipotesi di lavoro molto complessa, ma è l'unica possibilità di cambiamento sociale e politico dei prossimi anni.

Riferimenti bibliografici

- Apel K. O. (1992). *Etica della comunicazione*. Milano:Jaca Book.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Laterza.
- Calcaterra, R. (2019). *Contingency and Normativity. The Challenges of Richard Rorty*. Leiden: Brill.
- Corlazzoli, A. (2023). *Lettera a una professoressa del nuovo millennio – Dalla scuola di Barbiana alla scuola di oggi*. Milano: BUR.
- De Angelis, G. (2012). *Verso una società razionale: il pensiero di Jurgen Habermas*. Roma: Luiss University Press.
- d'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. In *The Middle Works*, vol. 9. Carbondale: SIUP, 1984 (trad. it. *Democrazia e educazione*, a cura di G. Spadafora, Roma, Anicia, 2018).
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*, in *The Later Works*, vol. 12: 1925-1953, Carbondale, SIUP, 1986.
- Dewey J., *Freedom and Culture* (1939), in *The Later Works*, vol.11: 1935-37, SIUP: Carbondale, 1987.
- Dewey, J., *Theory of Valuation* (1939), in *The Later Works of John Dewey*, vol. 13: 1925-1953, Carbondale: SIUP, 1988.
- Dewey, J., *Knowing and the Known*, with Arthur F. Bentley (1949), in *The Later Works*, 1925-53, vol. 16: 1949-1952. Carbondale: SIUP, 1989.
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Fabbri, M. (2015). *Controtempo. Una duplice narrazione tra crisi e empatia*. Milano: Junior.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gesualdi, M. (2016). *Don Lorenzo Milani. L'esilio di Barbiana*. Milano: San Paolo.
- Habermas, J. (1985-2023). *Etica del discorso*, a cura di E. Agazzi. Roma: Laterza.
- Hampshire, St. (2001). *Non c'è giustizia senza conflitto. Democrazia come confronto di idee*. Milano: Feltrinelli (Ed. or *Justice is Conflict*, 2000).

- Lastrucci, E., & Di Gilio, R. (eds.) (2021). *Don Milani e noi. L'eredità e le sfide d'oggi*. Roma: Armando.
- Marchetti, G. (1999). *Il neopragmatismo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Marchetti, G. (2022). *La filosofia di Rorty. Epistemologia etica e politica*. Milano: Mimesis.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pezzano, T. (2017). *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, Milano: FrancoAngeli.
- Rorty, R. (2004). *La filosofia e lo specchio della natura*. Milano: Bompiani.

Coordinatori
Specchio, specchio delle mie brame.
Intorno al confronto e alla sua educazione

Fabio Togni

Professore Associato

Università degli Studi di Firenze - fabio.togni@unifi.it

1. “Dal muro, specchietto, favella”

Chissà se i fratelli Grimm (1951, p. 185), già nel 1812, anno della prima pubblicazione della favola di Biancaneve, fossero stati consapevoli dell'intuizione che nascondeva quella che, forse e a ben vedere, rappresenta una delle loro immagini più evocative e prolifiche dell'immaginario popolare intorno allo specchio.

Certamente, qualche maggior consapevolezza la ebbero gli sceneggiatori che ebbero l'incarico, da un giovane – e, allora, squattrinato – Walt Disney, di stendere la prima trasposizione cinematografica della celebre favola (Merrit, 1987). Era, infatti, il 1937 l'anno in cui si sentì per la prima volta Grimilde – questo il nome che diedero alla superba e prepotente regina – esclamare la frase “Specchio, specchio servo delle mie brame” che, per un singolare effetto Mandela (MacLin, 2023) di distorsione della memoria collettiva, tutti noi italiani oggi conosciamo nella forma “Specchio, specchio delle mie brame”.

L'invocazione e la richiesta, nella forma di una preghiera laica e introspettiva, diventa cifra della segreta spaccatura che percorre il Sé e l'identità personale. Da un lato, un soggetto che interroga 'altro' su di sé. Dall'altro lato, un'immagine di sé che ha il compito di indicare la vera natura del sé, gli aneliti di unicità e di malcitata superiorità che lo specchiante pare richiedere (Nijhuis, 2012).

Ed è proprio lo specchio, oggetto tanto quotidiano quanto connesso al processo di inculturazione, che ha nutrito l'immaginario speculativo di Jaques Lacan (1974), che riflettendo sulla apparente innocua azione riflessiva, ha avuto modo, nel 1949 di assurgerlo, a prototipo e icona di una forma stadiale essenziale alla costruzione dell'identità di un “Soggetto” che, proprio in ragione della dinamica drammatica e tragica della riflessività, assume la suggestiva grafia di “\$oggetto”. In Lacan, infatti, il soggetto si presenta nella sua intrinseca frattura e spaccatura. La “\$” si “barra”, a significare la divisione che costringe e determina la costruzione dell'identità personale e si presenta come descrittore ‘grafico’ della suo itinerario complesso e spezzato di presa di forma.

O meglio, lo specchio, in ragione del suo essere mediatore necessario e transito obbligato, diviene testimone della “trans-formazione” umana.

Così l' *identificazione* non potrà prescindere dall'assunzione dell'immagine riflessiva di sé (Lacan, v.1, 1974, p. 88), costringendo il soggetto a rinunciare alla

pretesa di pensare che la strada dell'*identità* possa essere autonoma, assoluta (*absolutus*) e priva di qualsiasi mediazione e medietà. Allo stesso tempo, questo 'destino riflessivo', comporterà una uscita tragica, poiché inevitabile, da sé, verso quell'immagine che si configurerà come Altro da sé, in un misto di scoperta e angoscia, frutto della necessità imperativa di perdere il proprio sé, per accogliere l'immagine di sé.

Per Lacan la descrizione stadiale dello specchio assolve, dunque, molteplici compiti.

Innanzitutto, per la sua collocazione originaria tra i sei e i diciotto mesi dell'esistenza umana, nelle prime esperienze, cioè, dell'autoriflessione, non solo distanzia e specifica la natura umana da qualunque altro animale, ma rappresenta una sorta di assioma fondamentale dell'identità personale, in grado cioè di spiegare le molteplici operazioni dell'io nel processo di formazione di sé. Ogni forma normale e patologica, infatti, può essere agevolmente ricondotta alla dialettica *sé-immagine di sé* e trova, nell'evento della scoperta che tra le cose-fuori-da-sé esiste anche l'immagine-di-sé, la spiegazione eziologica del funzionamento e disfunzionamento mentale (Lacan, 1974, pp. 151 e ss.)

Secondariamente, tale riconoscimento paradossale di sé nell'immagine di sé, passa attraverso la convalida delle figure adulte (Lacan, 1974, p. 89) che rappresentano una sorta di "terzo" all'interno del processo di identificazione. Su questa dimensione triadica nella formazione del sé ritorneremo brevemente in seguito. Ci basti, ora, notare il ruolo di convalida e validazione assunto da questo terzo nel processo di costruzione dell'identità personale che è, in parte, testimoniale, in quanto presente all'evento e, in parte, legale, in quanto autorizza lo stesso evento di *identificazione*.

In terzo luogo, tale riconoscimento avviene tra un polo di incertezza e un polo di certezza, tra un elemento dinamico, incompiuto e aperto – quello del bambino che cerca l'immagine – e un elemento statico, compiuto e chiuso, perché "già dato" – quello dell'immagine del bambino nello specchio –. Così l'identificazione è per il soggetto di Lacan da sempre segnata da un *non-essere-mai-pienamente-stesso* rispetto a qualcosa di *totalmente-dato*. Da qui discende, rimanendo nella sua interpretazione, l'angoscia che è determinata dall'inevitabilità di questo confronto tra il sé (in divenire) e l'immagine di sé (già data), in un processo di rincorsa affannosa, che vedrà sempre sopravanzare l'immagine sul sé.

In gioco, come è evidente, è la questione della relazione tra identità e molteplicità e della posizione dell'alterità all'interno dell'Essere, che ha coinvolto la storia della riflessione sulla natura dell'uomo sin dalle origini della speculazione filosofica. Si pensi alla tesi parmenidea, prima e sofistica, poi, dell'assoluta inconsistenza concettuale e veritativa delle apparenze, a vantaggio di una identità assoluta dell'Essere, incorrotto e incorruttibile e alla efficace ricomprensione del molteplice e, per estensione, dell'Alterità compiuta da Platone. Le Idee, infatti, rappresentano una sorta di sole – la cui forma assoluta e plastica è costituita dal Bene – verso cui tendere, una "differenza" e un "divenire" costitutivo dell'Essere, pur non perdendo la loro identità e il loro significato ontologico archetipico.

La ricomprensione dell'alterità all'interno dell'identità, passando attraverso la famosa teoria dell'*analogia entis* di Tommaso e le declinazioni contemporanee del rapporto tra concettualizzazione e esperienza della verità – si pensi ai progetti per certi versi contrastanti di Adorno (la possibilità speculativa della filosofia di cogliere il “Totalmente Altro”) e Wittgenstein (l'ineffabilità e indescrivibilità dell'esperienza dell'Alterità) –, giunge sino ai giorni nostri. Arriva a noi nella forma più radicale e profonda, descrivendo la necessità dell'alterità per l'identità e la sua costitutività.

Così, l'immagine dello specchio diviene fondamentale all'identità, con tutti i suoi limiti e tutte le sue difficoltà.

Confrontare e comparare, insieme all'*imitare*, sono le forme in cui l'identità si declina e, per estensione pedagogica, sono le vie della formazione (*Bildung*), che avviene sempre come nello specchio, attraverso la presa o, meglio, la *misura* 'di' e 'con' una immagine (*bild*) che è altro.

Questo percorso impegna la persona umana ogni giorno dell'esistenza; è inevitabile e necessario e porta con sé tutta la fatica che Lacan ha ricordato e che deriva dall'imperativo materiale di 'dover stare di fronte', senza fughe di lato o dietro, alla propria immagine e dall'imperativo formale della *misura*. Quest'ultimo termine, infatti, richiama un *metodo* – quello *matematico* (il prefisso *ma-* del 'pensare come misura della mente' le cose che riguardano e sono viste da *Theos*, ovvero da Dio) – che è all'origine della temporalità – quello del termine 'mese' derivato da *mensura* – e che è profondamente legato alla pratica del costruire – quello del termine 'mensa', anch'esso derivato da *mensura* – . (Curtius, 1879).

Tutto quanto fin qui esposto ci permette di sottolineare che il confronto prima di essere un impegno morale è una condizione esistenziale e costitutiva.

Prima di apprendere le forme del confronto con l'alterità, in un itinerario morale fatto di usi e costumi, si vive il confronto etico con l'alterità costitutiva l'identità personale. E ribaltando l'ordine usuale di certa educazione volontaristica, si può affermare che è proprio l'esperienza originaria con l'alterità di sé che costituisce il confronto con l'alterità estrinseca dell'altro. La connotazione e coloritura affettiva di tale confronto originario è tutt'altro che irenica; ha un fondo di tragica necessità, imponendo che il lavoro (*ponos*, in greco classico) di costruzione di sé integri l'esperienza della fatica e della sofferenza (*poros*, in greco classico), esperienze queste che lo connotano originariamente, per ragioni non solo di assonanza e allitterazione, ma di fenomenologia.

Educare al confronto è dunque esperienza di intimità radicale, che si consuma nell'itinerario di formazione della persona umana e che chiede di misurarsi con l'esperienza altrettanto radicale ed enigmatica del desiderio. Non va dimenticato, infatti, che l'interrogazione di Grimilde, plastica rappresentazione dell'esperienza riflessiva dello specchio, aveva per referente la bellezza (il *telos* del *kalos kai agathos*) e per mediatore la *brama*, ovvero, come ci insegna l'etimo, la forma più pungente e dolorosa del desiderio.

2. Il desiderio fa fiorire ogni cosa (Proust, 1988)

La lezione di Heidegger riporta il desiderio a quello che egli chiamava *l'essere per la possibilità*. Infatti: “nel desiderio l'Esserci progetta il suo essere in possibilità che non solo non sono mai afferrate dal prendersi cura, ma la cui realizzazione non è mai né seriamente progettata né realmente attesa” (Heidegger, 1980, par 41).

Data la sostanziale differenza posta dal filosofo tra *aver cura* e *prendersi cura* (Storace, 2008), dunque, esiste una correlazione intima tra desiderio e cura e l'educazione viene configurata non con una *presa* e una *pretesa*, bensì come una *possibilità*.

Per Lacan tale possibilità ha il profilo di una *manca*za, testimoniata dalla frattura tra la *Wortvorstellung* ossia la “rappresentazione di parole”, legata alla ‘cosa’, da lui definita, in prima istanza, *das Ding* e la *Sachvorstellung*, ovvero la “rappresentazione di cose”, connessa a *das Sache*, l'altra accezione della ‘cosa’, da lui usata in seconda battuta.

Mentre la prima tenderebbe alla *parola vera* la seconda si configurerebbe come *parola intermedia* e, per questo “depotenziata”. Il soggetto vivrebbe, cioè, una censura nei confronti della verità di sé, così come riportato dal suo discorso, ricordando e ampliando la natura discorsiva e narrativa dell'inconscio inaugurata da Freud (Recalcati, 2023). Per questa ragione, in Lacan, l'itinerario psicoanalitico sarebbe un percorso dalle *parole-oggetti* alle *parole-parole* (Lacan, 1974, p. 314), rivelando la dimensione desiderante costitutiva della persona umana, poiché *Das Ding* è l'Altro del soggetto, ma non un altro particolare e storico, bensì assoluto.

Attorno ad esso si strutturerebbe la realtà psichica: esso sarebbe l'oggetto verso cui tende l'appetizione.

Das Ding – nel nostro caso specifico, l'*immagine di sé* – avrebbe, in questo modo, una funzione regolativa del desiderio, poiché sarebbe termine che andrebbe ritrovato nella realtà. Proprio in quanto realtà da cercare, esso si manifesterebbe come dimensione assente e mancante (Moroncini & Petrillo, 2007). L'Altro non sarebbe oggetto di una invenzione, ma di una scoperta, dichiarando il suo *essere-già-là*.

Ultimamente, partendo da queste suggestioni, il *confronto*, come descrittore dell'identità, sarebbe profondamente connesso e implicato con la natura desiderante dell'uomo che, in questo modo, sarebbe segnata dall'imperativo della ricerca (in quanto l'immagine di sé è incontrata nello specchio) e dalla necessità del riconoscimento (Lacan, 1968). In ragione di queste dimensioni si genererebbe una frattura determinata dall'impossibilità e dall'incompiutezza di un incontro. A questo piano di faglia si rinvenirebbe, dunque, il fondamento del desiderio, determinato da un confronto mai pienamente realizzato. La chiave del desiderio, inoltre, per Lacan sarebbe, paradossalmente custodita non da colui che guarda, ma dalla sua immagine riflessa.

Questa sospensione e mancanza, che l'uomo cercherebbe di soddisfare in altro, guardando cioè le cose, farebbe in modo che il desiderio dell'uomo trovi il suo senso nel desiderio dell'Altro, non tanto perché l'Altro detenga le chiavi dell'og-

getto desiderato, quanto piuttosto perché il suo primo compito sarebbe quello di essere riconosciuto dall'Altro (Lacan, 1974, p. 261). L'immagine di sé colta nello specchio, in quanto archetipo dell'alterità, sarebbe, dunque, la via del desiderio, il suo rappresentante, ma non coinciderebbe con il desiderio stesso che spingerebbe ad altro e ad oltre, riportando la questione all'interno dell'identità.

Ci pare suggestivo sottolineare, a questo punto della nostra riflessione che la questione dell'alterità sia posta al livello dell'identità e non viceversa (Costa, 2011).

Tutto ha origine con l'“Altro dell'esperienza della riflessione speculare” (*l'immagine di sé*), ivi compresa la relazione con l'altro storicamente situato (gli *altri*). Quest'ultimo, rimanda sempre al nodo del desiderio che è posto, tuttavia, all'origine della costruzione dell'identità.

In sostanza, la questione della complessità del confronto risiede non tanto nella sua radice binaria e duale (sia nella forma *io-immagine di sé* sia nella forma *sé-altri*), ma nella relazione triadica e, per questo, assai più elaborata e complessa della triangolazione *io-altro-altri*.

Così Levinas 1990², in *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità* afferma:

Nessun viaggio, nessun cambiamento di clima e di sfondo sarebbero in grado di soddisfare il desiderio che vi tende. L'Altro metafisicamente desiderato non è «altro» come il pane che mangio, come il paese che abito, come il paesaggio che contemplo, come, a volte, io stesso posso apparire ai miei occhi: questo «io», questo «altro». Con queste realtà posso nutrirmi e, in larghissima misura, soddisfarmi, come se mi fossero semplicemente mancate. E per questo motivo la loro *alterità* si riassorbe nella mia identità di pensante o di possidente. Il desiderio metafisico tende verso *una cosa totalmente altra*, verso *l'assolutamente altro*. L'analisi abituale del desiderio non potrebbe aver ragione di questa singolare pretesa. Alla base del desiderio comunemente interpretato starebbe il bisogno; il desiderio contrassegnerebbe un essere indigente e incompiuto o decaduto dalla sua grandezza. Coinciderebbe con la coscienza di ciò che è stato perduto. Sarebbe essenzialmente nostalgia, male del ritorno. Ma così non potrebbe neppure sospettare che cosa sia veramente altro. Il desiderio metafisico non aspira al ritorno, perché è il desiderio di un paese nel quale non siamo mai nati. Di un paese straniero ad ogni natura, che non è stato la nostra patria e nel quale non ci trasferiremo mai (pp. 31-32).

C'è un *altrove* del desiderio, una terra che non potrà mai vantare alcun possessore. Come a ricordare che l'irriducibile orizzonte etico della relazione all'altro – quello del confronto storico e situato con l'altro – comporta la necessità di un riferimento esplicito e implicito ad un Terzo e di un confronto con Altro e altrove rispetto alla relazione storica e contingente.

Un più accorto esame fenomenologico, infatti, permette di evincere che l'alterità storicamente data nella comune e vicendevole povertà e fragilità (quelle del confronto inteso come dimensione originaria costitutiva, testimoniata dallo specchio), che la persona umana incontra concretamente e con cui si confronta, rap-

presenta l'ingresso a una dimensione ulteriore che è quella che include l'Altro in quanto Terzo, oggetto-soggetto del desiderio metafisico.

Dunque, la relazione educativa non è solo la cura di un "io" nei confronti di un "tu", ma è sempre un accesso e un ponte attraverso il quale si devono fare i conti con un Assoluto sia rispetto al "tu" sia rispetto all'"io". Così, in termini pedagogici, la relazione all'altro non è solo *rapporto* con un altro concreto (Boffo, 2011), ma è sempre rimando all'Assoluto vicendevole, un continuo aprirsi al *dover essere* di entrambi gli attori coinvolti, riflesso dallo specchio della vita singolare di entrambi.

L'educazione al confronto è quindi strettamente correlata con questo imperativo che chiede l'abbrivio a un Terzo e si configura per una dinamica triangolare e non solo binaria e biunivoca. E il Terzo esercita la funzione testimoniale e legale che aveva già intuito Lacan, manifestandosi nelle forme verbali: "Non potrai essere realmente te stesso se non andando oltre te stesso, cercando l'immagine di te stesso, la tua propria natura (*physis*), riflettendo te stesso negli altri e nelle cose e io sarò presente come sono stato presente a questo primo evento" e "un giorno anche tu sarai testimone di questo evento per altri".

Poiché l'*assoluto-come-terzo*, come ricorda Levinas, è totalmente Altro, le singole alterità storiche, per quanto importanti e determinanti per la realizzazione personale, non compiranno mai pienamente il desiderio metafisico della persona umana.

Per questo il desiderio fonda il confronto, ma non si appiattisce nelle forme deponenti e depotenziate del bisogno e dell'amore; ha a che fare con il volere, ma non coincide pienamente con esso, essendo il desiderio un *supplemento*; sfugge alla presa razionale e pare stare sempre alle spalle della persona umana, spingendola; tuttavia, esso è razionale, nel senso unificante e libero del *logos* (Bertagna, 2010, p. 131); ha sempre un riferimento concreto, ma la cosa desiderata non esaurisce mai il moto del desiderio (Vigna, 1999, 2001, 2003).

3. Epilogo. Il confronto e la sua educazione

Soprattutto il desiderio è riflessivo.

È strettamente connesso con la condizione originaria del confronto che è riflessivamente posta e fondata. È il cuore del processo triangolare di *imitazione* (Girard, 1965, pp. 25-70) ed è all'origine del *comparare*. È, dunque, ciò che muove il processo vitale della formazione (Bertagna, 2018; Cambi, 2019) fino, quasi asintoticamente, a coincidere con esso: così il cammino della formazione e l'itinerario del desiderio nella persona umana tendono a coincidere.

Da queste persuasioni discendono alcune suggestioni relative ai dispositivi che possono essere agiti in termini educativi e che abbiano anche il potere di disinnescare le derive stranianti, patologiche, tragiche e angosciose delle posizioni lacaniane – ma anche levinasiane – che non è nostra intenzione, in questa sede, discutere e articolare.

In termini educativi il confronto, a nostro avviso, più che di inviti dal vago sapore volontaristico e moralistico va, al contrario, nutrito di accettazione, accoglienza e consapevolezza.

Tutti questi termini rimandano a condizioni che oggi paiono latitare nella pratica educativa.

Ci riferiamo in particolare e primariamente al silenzio, che la pratica educativa pare rifuggire con l'anestesia 'logolatrica' – per dirla derridaianamente – della pratica progettuale iperbolica, appoggiando involontariamente la tesi scientifica contemporanea dell'insostenibilità e impossibilità concreta e concettuale della sua effettiva esistenza (Biguenet, 2017).

Il confronto non può essere accolto se non nel silenzio, nella ricerca dell'assenza di rumore, nella calma, nella lentezza...

Il silenzio, lungi dal coincidere con la vuota inattività è, piuttosto e sempre più, un'azione vera e propria, che impegna seriamente la libertà, la responsabilità, l'intenzionalità e la razionalità della persona umana, in un continuo e dialettico rincorrersi di premio e punizione, di lusso da godere e disturbo da allontanare, di strumento di offesa o arma di resistenza e resilienza. Soprattutto esso è atto supremo di libertà in ragione delle promesse di realizzazione, significazione e senso che esso promette.

La scelta del silenzio, come epilogo dell'educazione, diventa, allora, una prospettiva educativa da favorire e sempre di più promuovere, per poter godere della logica triangolare del confronto, prendendosi realmente e seriamente cura di sé, dell'altro e del mondo.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna, G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2018). Tra educazione e formazione: plaidoyer per una distinzione nell'unità. In Bertagna G. (ed.). *Educazione e formazione. Sinonimie, identità, differenze*. Roma: Studium.
- Biguenet, J. (2017). *Elogio del silenzio. Come sfuggire al rumore del mondo*. Milano: Saggiatore.
- Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo/Maggioli.
- Cambi, F. (2019). La pedagogia tra educazione e formazione. Dibattito (pp. 8-11). *Nuova Secondaria*. XXXVI. 7.
- Costa, V. (2011). *Alterità*. Bologna: Il Mulino.
- Curtius, G. (1879²). *Grundzüge der griechischen Etymologie*. Lipsia: Druck und Verlag von B.G. Teubner.
- Girard, R. (1965). *Menzogna romantica verità romanzesca. Le mediazioni del desiderio nella letteratura e nella vita* [1961]. Milano: Giunti-Bompiani.
- Grimm, J., & Grimm, W. (1951). *Fiabe* [1812-1815]. Torino: Einaudi.
- Heidegger, M. (2006). *Essere e tempo* [1927]. Tr. it. di A. Marini. Milano: Mondadori.

- Lacan, J. (1968). *Psychanalyse et Médecine. Cahiers du Collège de Médecine*. 12.
- Lacan, J. (1974). Funzione e campo della parola e del linguaggio in psicoanalisi (pp. 230-316). In Lacan J., *Scritti*. Vol 1. Torino: Einaudi.
- Lacan, J. (1974). Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'io. In Lacan J., *Scritti*. Vol. 1. Torino: Einaudi.
- Levinas, E. (1990²). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- MacLin, M. K. (2023). Mandela Effect. In *Experimental Design in Psychology* (pp. 267-288). London: Routledge.
- Merritt, K. (1987). Da bambina a piccola madre: la trasformazione americana di Biancaneve e i sette nani. *Griffithiana*, (31), 23.
- Moroncini, B., & Petrillo, R. (2007). *L'etica del desiderio. Un commento del seminario sull'etica di Jacques Lacan*. Napoli: Cronopio.
- Nijhuis, M. (2012). Specchio, specchio delle mie brame: sulla soglia della reversibilità, l'ardore libidico delle immagini. *Chiasmi international*, 13 (pp. 285-314). Milano: Mimesis. (Paris: Vrin).
- Proust, M. (1988). *I piaceri e i giorni* [1896]. Torino: Bollati Boringhieri.
- Storace, M. (2008). *Essere e preoccupazione. Studio sui concetti di Sorge, Sein e Wollen in Essere e tempo di Martin Heidegger*. Milano: FrancoAngeli.
- Vigna, C. (1998). Etica del desiderio umano (in nuce) (pp. 119-156). In C. Vigna (Ed.), *Introduzione all'etica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Vigna, C. (1999). Il desiderio in filosofia. In Ancona L., Vigna C., Sequeri P. (eds.). *L'enigma del desiderio* (pp. 40-82). Roma: San Paolo.
- Vigna, C. (2003). Desiderio e metafisica. In C. Ciancio (Ed.), *Metafisica del desiderio* (pp. 23-38). Milano: Vita e Pensiero.

Progetto L.E.A.R.N. pratiche di contrasto alla povertà educativa per una pedagogia della scelta e della responsabilità

Francesca Di Michele

Dottoranda di Ricerca

Università degli Studi Roma Tre - francesca.dimichele@uniroma3.it

1. Genesi del progetto

L.E.A.R.N. *Lettura Esplorazione Apprendimento Riscoprendo la Natura* è un progetto avviato nel mese di marzo 2023 nell'ambito del Programma di Innovazione Sociale promosso da Save the Children, in collaborazione con APS Cheiron, Biblioteca Elsa Morante, I.C. Via Giuliano da Sangallo, LIPU Odv, Ente Regionale RomaNatura.

Il contesto di riferimento è il quadrante di Ostia Ponente nel X Municipio del Comune di Roma, caratterizzato da una forte presenza di famiglie in condizioni di multi-problematicità, di povertà educativa e scarso, o assente, accesso a spazi educativi e di aggregazione.

Un numero rilevante di studenti del quartiere non raggiunge le competenze minime previste dai percorsi di studio, oppure abbandona la formazione precocemente.

Il programma di Innovazione Sociale rappresenta un piano d'intervento con una prospettiva temporale di 9 anni, strutturato con l'attivazione di azioni educative, sperimentazioni e azioni di *governance* diversificate sul territorio in partenariato con scuole, enti del Terzo Settore, istituzioni.

Le finalità di L.E.A.R.N. sono correlate alla promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, in particolare il diritto ad una educazione e istruzione di qualità, all'inclusione sociale, alla salute e all'ambiente. Come obiettivi punta a garantire continuità ai servizi educativi territoriali favorendo il consolidamento di un approccio inclusivo che renda possibile il miglioramento delle competenze di base e trasversali dei minori e degli adulti coinvolti, nonché il rafforzamento di un sentimento di appartenenza agli ambienti del quartiere da vivere come spazi significativi di aggregazione ed espressione critica di cittadinanza attiva.

2. La povertà educativa in Italia

Per contestualizzare il progetto L.E.A.R.N., è utile conoscere alcuni dati sulle condizioni di povertà educativa in Italia.

Nell'ultimo decennio, un terzo dei bambini e ragazzi vive in condizione di

esclusione precoce. L'Italia rientra tra i primi paesi in Unione Europea per incidenza di abbandono scolastico precoce e tra gli ultimi per quota di giovani laureati, situazione aggravata da grandi divari territoriali.

Secondo i dati del 2021, in Italia il 12,7% dei giovani ha abbandonato la scuola con al massimo la licenza media ed è proprio uno degli obiettivi del PNRR quello di ridurre questo tasso al 10,2% entro il 2026.

Inoltre, a livello nazionale, circa il 7% delle scuole ha una percentuale di alunni con background migratorio superiore al 30%, una concentrazione che indica un rischio di segregazione e al contempo pone un'importante sfida di inclusione per tutta la comunità educante.

La povertà educativa è una condizione multifattoriale frutto del contesto economico, sociale, familiare, territoriale che investe la dimensione del benessere non solo materiale, ma anche emotivo, sociale, relazionale.

Una condizione che rappresenta una limitazione importante dell'accesso alle opportunità educative, di istruzione, gioco, sport, cultura. È un fenomeno esteso, radicato, che condiziona potentemente non solo i diritti di bambine, bambini, ragazze e ragazzi, ma il futuro stesso del Paese, in termini di sviluppo e coesione nazionale.

Il primo obiettivo dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è la lotta alla povertà, come sfida prioritaria per un ripensamento radicale e complessivo dei modelli di sviluppo e di vita dignitosa.

Le condizioni di povertà sono realtà multidimensionali che richiedono approcci integrati e programmazioni coordinate di interventi estesi, come si evince anche dalle indicazioni strategiche del PNRR rivolte ad ambiti diversificati di investimento chiave per la ripresa, tra cui la valorizzazione dello strumento dei patti educativi territoriali, in una visione sistemica di presa in carico globale della persona.

3. La fase di sperimentazione

Le azioni della fase sperimentale del progetto sono state condotte nel periodo da marzo ad agosto 2023.

È stato adottato un approccio integrato di azioni territoriali con il coinvolgimento attivo di tutti gli stakeholder, attori costruttori di una effettiva comunità educante. I partecipanti al progetto sono stati studenti di scuola primaria e secondaria di primo grado e genitori dell'I.C. Via Giuliano da Sangallo, scuola di riferimento territoriale che ha individuato le famiglie in maggiore condizione di vulnerabilità per motivazioni di natura socioeducative, economiche, di background migratorio.

Le attività sono state condotte presso la Biblioteca Elsa Morante, in orario pomeridiano con interventi di accompagnamento allo studio, promozione della lettura, pedagogia dell'espressione, laboratori artistico-manuali.

Inoltre, è stata promosso un percorso di formazione alla cultura ecologica attraverso un'educazione orientata ad una Pedagogia della Persona e della Natura,

con attività di *outdoor education* presso ambienti di apprendimento diffusi sul territorio dove sviluppare curiosità, conoscenza, creatività, immaginazione, spirito di ricerca, potenziamento del pensiero critico. In particolare, sono state realizzate uscite in contesti di rilevanza naturalistica con attività di esplorazione, *birdwatching*, biologia marina, riconoscimento di bioindicatori, educazione ambientale, lettura del territorio.

È stato realizzato anche un centro estivo esperienziale presso la Casa del Mare, centro polifunzionale dell'Area Marina Protetta Secche di Tor Paterno dell'Ente Regionale RomaNatura e uscite mensili sul territorio presso luoghi di interesse naturalistico afferenti la LIPU Odv e l'Ente Regionale RomaNatura.

Durante tutta la fase di sperimentazione, le famiglie hanno usufruito di un servizio di sportello pedagogico che ha contribuito al rafforzamento di processi di consapevolezza e genitorialità efficace.

I primi risultati hanno permesso di riscontrare la qualità delle metodologie messe in campo nel processo di crescita sana di bambine, bambini, ragazze e ragazzi per una formazione globale in grado di nutrire e coltivare il sentimento della meraviglia e dello stupore, rinforzando la curiosità come motore dello studio e della ricerca che conduce alla scoperta e alla conoscenza.

Nella sua opera *Brevi lezioni di meraviglia*, la biologa marina Rachel Carson, autrice di *Primavera Silenziosa* manifesto dell'ambientalismo moderno e della lotta politico-pedagogica a difesa degli ecosistemi e della biodiversità, afferma quanto sia necessario condividere tra adulti e bambini esperienze di incontro ed immersione in natura per concedersi opportunità di apprendimento capaci di veicolare competenze multiple. Tali apprendimenti vengono interiorizzati attraverso l'esperienza corporea dell'esplorazione, la costruzione di memorie significative da un punto di vista affettivo e diventano conoscenze comprese nella loro complessità. Esperienze che conducono dalla conoscenza del mondo alla sempre maggiore comprensione di se stessi.

Una Pedagogia della Persona e della Natura capace di racchiudere poeticamente tutta la potenza di una pedagogia della bellezza e della cura per nutrire la speranza e la prospettiva del futuro per tutte quelle famiglie che vivono un presente di povertà educativa e deprivazione.

“C'è qualcosa di infinitamente terapeutico nel continuo ripetersi della natura: la certezza che l'alba giungerà dopo la notte, la primavera dopo l'inverno” (Carson, 2020, p. 33).

4. *I care* come co-progettazione e impegno civile

La complessità dei processi di inclusione ed emancipazione richiede la progettazione di interventi aderenti ai bisogni del territorio ad opera di professionisti dell'educare consapevoli della responsabilità politico-pedagogica intrinseca ad un'azione formativa condotta secondo un'etica della cura, della riflessività e dell'impegno civile.

Tali progettualità integrate permettono di accompagnare la persona in un processo globale di crescita, autorealizzazione e acquisizione di un'attitudine responsabile alla cittadinanza attiva al fine anche di tutelare e valorizzare l'ambiente in una visione ecosistemica e sostenibile come garanzia di inclusione, equità e giustizia sociale.

Un impegno di partecipazione civile che riguarda tutti gli adulti educatori, dai genitori ai docenti ai professionisti dell'educare, al fine di consolidare un'alleanza educativa in grado di stimolare il cambiamento, che dia una sostanza riflessiva alla prassi, attribuendole senso emancipativo per la persona e le comunità.

Nell'ambito della fase di sperimentazione del progetto L.E.A.R.N. è stato avviato un processo di auto-formazione condivisa attraverso lo studio e la riflessione sul concetto di *I Care*, tanto caro a don Milani nella lotta alla povertà e all'ingiustizia, per l'interiorizzazione di un'attitudine alla ricerca di risposte adeguate alle istanze sociali e per garantire un buon esito ai processi di integrazione sociale e di autodeterminazione.

Don Milani utilizza un'espressione particolarmente eloquente quando, in riferimento alla conquista della parola come percorso verso l'emancipazione, definire la lingua una "soglia", intendendola come quel punto da cui è possibile accedere o da cui si può essere esclusi. La lingua ha la potenza di separare o di costruire ponti, per questo è necessario promuovere processi di alfabetizzazione linguistica, emotiva, critica, per garantire una sovranità effettiva e giusta ad ogni cittadino.

Ne deriva la centralità di promuovere sentieri di espressione, partecipazione, coinvolgimento e responsabilizzazione al fine di stimolare la volontà di essere artefici della propria storia, di far sorgere nelle interiorità un pensiero critico in grado di indignarsi di fronte alle ingiustizie e alla mancanza di equità.

A tal proposito, si intende portare la testimonianza di una mobilitazione educativa territoriale in corso nel X Municipio del Comune di Roma, con l'istituzione della giornata della Comunità Educante, indetta dagli Assessorati alle Politiche sociali e Pari Opportunità e alla Scuola e Politiche Giovanili per il 27 maggio 2023, data del centenario della nascita del Maestro.

Tra le iniziative proposte, nell'ambito del progetto L.E.A.R.N. è stata condotta l'attività "La scuola che vorrei".

Partendo dalla lettura e riflessione su alcuni stratti di *Lettera a una professoressa* gli studenti sono stati accompagnati nella esplicitazione della loro visione progettuale di scuola efficace. L'aspettativa emersa è stata quella di una scuola come ambiente di cura, bellezza, attenzione, ascolto, condivisione; un luogo che sia spazio relazionale protetto in cui sentirsi rispettati e tutelati.

Affinché questi propositi siano garantiti per tutti e per ciascuno, occorre costruire relazioni di fiducia tra pari e intergenerazionali, spazi sicuri di condivisione ed opportunità di risposta puntuale ai bisogni di ogni singola famiglia. Occorrono co-progettazioni mirate che trasformano gli ambienti fisici in spazi educativi pluralistici ed integrati.

C'è una sfida da accogliere, quella di promuovere sinergie sostenibili come espressione di una presa di cura competente della persona per affrontare la com-

pietà del tempo presente e dell'Essere Persona al fine di raggiungere autonomie e indipendenze esistenziali, accesso ad opportunità alternative di emancipazione e riscatto sociale. Una sfida che richiede di tracciare e percorrere sentieri orientati alla diffusione di processi di inclusione e reale cambiamento sociale.

Riferimenti bibliografici

- Carson, R. (2020). *Brevi lezioni di meraviglia. Elogio della natura per genitori e figli*. Sansepolcro: Aboca.
- Contini, M. (2017). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., & Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Deligny, F. (2020). *I vagabondi efficaci e altri scritti*. Roma: Dell'asino.
- Lonardi, M., & Febretti, V. (Eds.) (2022). *Buone pratiche di educazione inclusiva e innovazione sociale per minorenni migranti in Europa*. Save the Children Italia. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/immerse-buone-pratiche-di-inclusione-educativa.pdf>.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Negri, S. (2014). *La consulenza pedagogica*. Roma: Carocci.
- Olivieri, F. (2020). *Le professioni educative tra Italia ed Europa: percorsi di pedagogia professionale*. Manocalzati: Il papavero.
- Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (2021). *Quinto Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*. https://www.minori.gov.it/sites/default/files/5-piano-infanzia-e-adolescenza_0.pdf
- Rogers, C. (2007). *Terapia centrata sul cliente*. Molfetta: La Meridiana.
- Save the Children (2021). *Riscriviamo il Futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale_0.pdf
- Save the Children (2022). *Educazione inclusiva e innovazione sociale: 60 buone pratiche a confronto*. <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/educazione-inclusiva-e-innovazione-sociale-60-buone-pratiche-confronto>.

Valorizzare la professionalità pedagogica nei contesti scolastici: il ruolo del «pedagogista» tra inclusione e Cura educativa

Christian Distefano

Dottorando

Università degli Studi di Firenze - christian.distefano@unifi.it

1. Introduzione

*“Ogni qualvolta ci proponiamo di discutere
un nuovo movimento nell’educazione,
è particolarmente necessario mettersi
dal punto di vista più ampio, quello sociale”
(Dewey, 1970, p. 2)*

Considerare la scuola come spazio sociale, come prodotto le cui modificazioni negli approcci educativi sono (o dovrebbero essere) in linea con quanto accade nella società, significa considerare tale contesto nella sua estrema complessità e fluidità, poiché comprende sfide che coinvolgono, *in primis*, quella variabile incontrollata che è l’uomo, nella sua fase (forse) più imprevedibile, ovvero la giovinezza.

Ecco allora che, per non ritenere “i cambiamenti nell’organizzazione e nella tradizione scolastica [...] invenzioni arbitrarie di educatori singoli” (Dewey, 1970, p. 2), l’intero sistema-scuola dovrebbe porre al centro l’ascolto dei più giovani, per comprenderne realmente a pieno le molteplici difficoltà che possono presentarsi durante la crescita, ostacolandone un armonioso sviluppo della persona. E tali situazioni complesse possono riguardare differenti aspetti: dall’ambito degli apprendimenti (basti considerare la macro-categoria dei Bisogni Educativi Speciali ed, una tra tutti, i Disturbi Specifici dell’Apprendimento, sempre più diffusi), alla sfera emotiva (fragilità che si sono manifestate con maggior forza soprattutto in epoca post-pandemica), ed ancora all’ambito delle competenze (le prove INVALSI e i risultati OCSE-PISA sottolineano una drammatica situazione scolastica italiana).

Fronteggiare tali situazioni di difficoltà, apportando un reale contributo educativo, che sia in grado di rispondere alle sfide che la società post-moderna pone in essere, non è affatto sfida semplice. Ciò che viene a delinarsi, allora, è la necessità di un contesto-scuola che coinvolga sempre più professionisti esterni in grado di supportare ed accompagnare, da punti di vista differenti a seconda della propria formazione e delle proprie competenze, tutti coloro che operano all’interno di tale complesso sistema, per tentare di promuovere un ambiente quanto più volto al benessere del singolo.

2. L'abbandono scolastico in Italia: dati aggiornati

“La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde”
(Scuola di Barbiana, 1990, p.35)

Già nel 1967, con la sua *Lettera*, don Milani denunciava la terribile sconfitta cui la scuola andava incontro nel momento in cui *perdeva* i suoi destinatari. Sconfitta che cela una non attenzione degli ultimi, delle loro storie, delle loro sofferenze. Sconfitta che sottolinea un bisogno di capovolgimento di un sistema educativo, denunciato anche dallo stesso priore di Barbiana, affinché la scuola non sia un luogo rigido, disattento, *non curante*, da cui fuggire, ma divenga un posto in cui rifugiarsi, per divenire chi realmente siamo, seppur ancora in potenza.

Eppure, l'elaborazione *Openpolis* dei dati pubblicati da Eurostat mostra una situazione italiana molto delicata rispetto agli altri paesi europei, poiché il nostro Paese si classificherebbe al quinto posto (seguita solo da Germania, 11,5%; Ungheria, 12,4%; Spagna, 13,9% e Romania, 15,6%) per percentuale di studenti con abbandono precoce degli studi (*Openpolis*, 2023).

Nel 2022, infatti, sarebbe l'11,5% degli studenti fra i 18 ed i 24 anni ad aver lasciato la scuola prima del tempo. Nonostante un lieve miglioramento rispetto al 2020 (nel quale la scuola italiana risultava essere al terzo posto per percentuale di abbandono), il numero di studenti che lasciano precocemente tale ambiente è ancora troppo elevato, anche in rapporto agli altri Stati presi in analisi ed, in linea generale, rispetto alla media europea che si attesta attorno al 9,6%. Per tentare di abbassare ulteriormente tale livello, l'Unione Europea ha stabilito, entro il 2030, di ridurre ulteriormente la soglia minima di percentuale di abbandoni scolastici, portandola al 9%.

Situazione delicata, questa, che non si riscontra solamente rapportando il nostro paese a quelli europei, ma osservando anche più nel dettaglio la situazione interna al panorama italiano.

Nonostante diverse regioni (Lombardia, Veneto, Emilia-Romagna, Abruzzo, Molise, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Umbria, Marche e Basilicata) si classifichino già al di sotto della soglia minima del 10%, stabilita entro il 2020 dall'Europa, nelle altre regioni è sempre molto alto il tasso di abbandono scolastico, che si aggira attorno ad una media del 12,8% (con picchi percentuali in Sicilia del 18,8% ed in Campania del 16,1%, a cui seguono la Sardegna e la Puglia con quasi il 15%) (*Openpolis*, 2023).

A fronte di una situazione scolastica così delicata risulta quanto più necessario ripensare l'ambiente scolastico per introdurre esperti dell'educazione a supporto del personale docente e non, in un'ottica di prevenzione dell'abbandono e di supporto alle fragilità.

3. Riferimenti normativi per la professionalità pedagogica

A livello normativo, seppur di fondamentale importanza per competenze e ruolo, la professionalità pedagogica ha ottenuto un riconoscimento solo recentemente con l'emanazione, prima, della Legge di bilancio n. 205 del 27 dicembre 2017, soprattutto nei suoi commi dal 594 al 601, e con la successiva Legge di Bilancio n. 145/2018.

Tali *spiragli* normativi hanno cercato di evidenziare l'identità e le competenze dell'educatore e del pedagogo, dandone dignità alla professione e definendone nel dettaglio il ruolo, le competenze, gli ambiti lavorativi e la formazione cui necessariamente coloro che ambiscono a tali professioni devono conseguire: in tale modo si è cercato, soprattutto, di superare quello spodestamento subito dai professionisti dell'educazione.

Nella normativa, dunque, è ben chiaro come “l'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogo operano nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale” (Legge di bilancio, 2017, pp. 118-119), a cui si lega indissolubilmente un dominio di lavoro incentrato, *in primis*, sulla relazione di aiuto e sul sostegno educativo rivolto a coloro che si trovano in situazioni di disagio, di fragilità e di svantaggio.

In relazione alla formazione ed al titolo di studio, al comma 595 si legge: “la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico è attribuita con laurea L19 [...]. La qualifica di pedagogo è attribuita a seguito del rilascio di un diploma di laurea abilitante nelle classi di laurea magistrale LM-50 Programmazione e gestione dei servizi educativi, LM-57 Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua, LM-85 Scienze pedagogiche o LM-93 Teorie e metodologie dell'e-learning e della *media education*” (Legge di bilancio, 2017, p. 119).

Tra i luoghi formali di educazione, la scuola rappresenta sicuramente un ambiente all'interno del quale le professionalità educative ricoprono un ruolo cardine.

Per sottolineare ciò, il 27 agosto 2020 è stato stipulato un Protocollo di intesa tra MIUR e Associazioni di Pedagogia, che rappresenta una importante novità e scelta strategica per supportare le situazioni di disagio scolastico e personale: con tale *Intesa* il Ministero affida ai professionisti dell'educazione un ruolo prioritario, permettendo loro di inserirsi nel contesto scolastico, collaborando con il Dirigente e con il personale docente.

Tra le azioni promosse nel Protocollo troviamo, su livelli di competenze differenti tra educatore e pedagogo, l'*osservazione*, la *valutazione pedagogica*, gli *interventi formativi* calibrati su specifici bisogni, la *consulenza*, l'*orientamento*, affrontando, assieme al corpo docenti, le molteplici sfide quotidiane che si manifestano all'interno dello spazio-scolastico (Protocollo d'Intesa, 2020).

Il Protocollo riconosce, dunque, dignità alla professione pedagogica, conside-

rando tali professionisti come figure centrali per la promozione di benessere, a contrasto di fenomeni che potrebbero causare disagio e abbandono scolastico.

4. La *Carta Professionale del Pedagogista Scolastico*

Per recuperare il *ritardo epistemologico* e meglio definire la professionalità pedagogica all'interno del contesto-scuola, come già indicato nella normativa e nel Protocollo d'Intesa, Piero Crispiani ha strutturato la *Carta Professionale del Pedagogista Scolastico*, quale strumento per "orientare nel variegato scenario dei servizi e delle competenze [...] e spingere l'analisi e la progettualità inerenti i potenziali della stessa professione" (Crispiani, 2023, p. 75).

Il documento, suddiviso in differenti aspetti legati a tale professionalità, come (tra gli altri) lo *stato attuale*, alcune *note sul pregresso* (giuridico/formale), la *formazione e specializzazione*, le *aspettative*, risulta particolarmente interessante nelle sue sezioni riferite al *dominio di lavoro* ed alle *funzioni professionali*.

Se, con riferimento al primo aspetto, vengono sottolineati come *domini* la *prevenzione*, la *progettazione* (educativa, didattica, di ambienti e materiali), i *processi diagnostici scolastici* (sia *screening* sia valutazioni di Istituto), le *relazioni scuola-famiglia-servizi*, l'*orientamento*, la *formazione* ai docenti, etc., in riferimento alle *funzioni professionali* viene posta particolare attenzione, invece, tra le altre, all'*analisi di contesto*, al *colloquio clinico*, alle *relazioni tecniche*, ai *tutorati* e, soprattutto, alla *consulenza* (Crispiani, 2023).

Indubbiamente è proprio la *consulenza educativa*, spesso sottoforma di "sportello pedagogico", a rappresentare uno dei principali strumenti che caratterizzano, *in primis*, l'operato del pedagogista: una prassi che coinvolge molteplici competenze (dall'ascolto all'interpretazione, dalla decostruzione alla ri-costruzione di prospettive educative, sempre in un'ottica di *fallibilismo*), attraverso un lavoro non diretto ai destinatari del servizio, ma a coloro che operano per/a stretto contatto con tali utenti (Palma, 2017).

È un lavoro, potremmo dire, *meta-riflessivo*, di accompagnamento verso una forma di ri-elaborazione del processo educativo in essere e che trova nella sua stessa esperienza possibili, ulteriori, chiavi di lettura. È momento di confronto, sì, ma sempre legato a esperienze concrete, quotidiane e che mirano (almeno nella sua *mission* professionale), soprattutto, ad un cambiamento per l'operatore (direttamente) e per i destinatari dell'azione educativa (indirettamente). Questa la caratteristica che distingue e dona originalità, più di altre, all'operato del professionista dell'educazione.

5. Conclusioni

Considerare la consulenza come un momento di ascolto, di interpretazione e di rilettura della realtà significa praticare quella *Cura Educativa* che pone al centro l'interesse per l'Altro, in un'ottica di riflessione costante e continua, volta al supe-

ramento di quelle criticità e fragilità che rappresentano, inevitabilmente, il fulcro stesso della nostra esistenza. “Il dato evidente che emerge quando portiamo l’attenzione sulla condizione umana [infatti] è la fragilità e vulnerabilità dell’esserci. Siamo fragili poiché non abbiamo sovranità sulla vita; in essa [...] ci troviamo non a seguito di una decisione che scaturisce dall’interno del nostro essere, ma ci troviamo già posti in essa al di là di ogni nostra decisione” (Mortari, 2021, p. 12).

È a fronte di tale fragilità, la quale si amplifica ancor di più nel momento in cui incontra le sofferenze e le criticità tipiche della vita infantile ed adolescenziale, che il pedagogista scolastico si configura come professionista in grado di intervenire sulle poliedriche situazioni di disagio, restituendo dignità ed importanza al percorso scolastico stesso.

Solo attraverso tale tentativo si può cercare di promuovere una scuola che sia ambiente di *Cura* educativa, per tutti e per ciascuno, e non “un ospedale che cura i sani e respinge i malati” (Scuola di Barbiana, 1990, p. 20). Seguendo tale *vision*, il contesto scolastico potrebbe realmente divenire fondamentale nella crescita dei più giovani strutturandosi, altresì e soprattutto, come luogo di emancipazione e valorizzazione delle *diversità*, in linea con il pensiero di don Milani: è proprio “la *Lettera* [che] ci dice che dobbiamo riconoscerci, anche da piccoli. Riconoscerci reciprocamente per quello che ciascuno è perché possa diventare capace di crescere nella propria originalità. Tenendo conto delle originalità degli altri” (Canevaro, 2017, p. 136).

Riferimenti bibliografici

- Crispiani, P. (2023). L’apporto del pedagogista a sostegno degli ambienti di apprendimento. In E. Miatto (Ed.), *Il pedagogista nella scuola. Sfide e prospettive* (pp. 64-80). Roma: Studium.
- Dewey, J. (1970). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (2017). L’eredità di don Milani cinquant’anni dopo. In Ianes D., Canevaro A. (eds.), *Lontani da dove? Passato e futuro dell’inclusione scolastica in Italia*. Trento: Erickson.
- Mortari, L. (2021). Esserci con cura. In L. Mortari, I. Paoletti (eds.), *La cura*. Genova: il melangolo.
- Openpolis (2023). Sull’abbandono scolastico pesano ancora I divari interni. In <https://www.openpolis.it/sullabbandono-scolastico-pesano-ancora-i-divari-interni/> (ultima consultazione il 27/11/2023)
- Palma, M. (ed.) (2017). *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*. Milano: Franco-Angeli.
- Scuola di Barbiana (1990). *Lettera a una professoressa*. Firenze: L.E.F.
- Legge di bilancio n. 205 del 27 dicembre 2017. In https://www.gazzettaufficiale.it/atto/-stamp/serie_generale/originario (ultima consultazione il 25/11/2023)
- Protocollo di intesa tra MIUR e Associazioni di Pedagogia – 27 agosto 2020. In <https://www.miur.gov.it/-/protocollo-intesa-attivazione-progetti-finalizzati> (ultima consultazione il 29/11/2023).

La gioia della conoscenza attraverso la pratica musicale: l'esperienza del maestro Milani

Marianna Doronzo

Dottoranda

Università degli studi di Foggia - marianna.doronzo@unifg.it

1. Don Milani e l'esercizio della libertà

È noto come *Lettera a una professoressa* abbia preso spunto dalla bocciatura di due ragazzi di Barbiana all'esame da privatisti al primo anno delle scuole magistrali statali: la decisione insindacabile espressa dalla scuola, la bocciatura, appunto, precludeva ai ragazzi la possibilità d'intraprendere un percorso di studio proiettato verso la futura professione d'insegnante. Non si trattava, però, solo di incidere sulle prospettive di due ragazzi, giudicati ignoranti e impreparati dagli esaminatori, poiché, di fatto, quella estromissione, finiva per rappresentare un ulteriore scacco della scuola pubblica contro i poveri di mezzi e di cultura, i figli degli operai e dei contadini a cui don Lorenzo Milani aveva dedicato tutta la sua esistenza.

Lettera a una professoressa, che il Priore scrive insieme ai suoi ragazzi sperimentando l'innovativo metodo della scrittura collettiva, lungi dall'essere uno sfogo affinalistico o una lamentosa evidenza d'ingiustizia sociale, diventava una disanima accorata dei limiti del sistema scolastico statale del tempo, manifesto di una realtà sociale iniqua di cui il sistema scolastico rappresentava una chiara sintesi.

Nel testo del Priore, la figura della "professoressa" è il simbolo, si potrebbe dire il mezzo, attraverso cui il potere statale esercitava il controllo della formazione dei futuri cittadini: la trasmissione del sapere e della cultura, l'esperienza insieme educativa e formativa di cui sono responsabili gli educatori è gestita con rigidità e ligia applicazione dalla professoressa-giudice che non tiene conto della differenza di background dei giovani educandi.

Nella *Lettera* emerge la necessità di riformare un sistema scolastico poco inclusivo che si avvale della bocciatura per selezionare attraverso criteri classisti perché i più bravi restavano sempre quelli meglio stimolati, appartenenti a famiglie benestanti, potenti, influenti, come ben sapeva don Milani essendo lui stesso tra i fortunati nati in famiglie agiate.

Sullo sfondo delle storie richiamate dal testo c'è la storia del nostro Paese che necessitava di una profonda riforma scolastica e sociale, ispirata ai principi della democrazia, dell'inclusione, dell'accoglienza: la scuola doveva diventare capace di rivolgersi a tutti e di accompagnare e promuovere i processi formativi dei giovani al di là della loro provenienza sociale. In questo senso si comprende anche il disappunto del Priore rispetto alla strutturazione dei programmi che lasciavano

ampio spazio ad alcune materie trascurandone completamente altre come l'educazione civica e, soprattutto, l'arte dello scrivere “perché è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli” (Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 96).

L'educazione e la formazione diventano, così, strumenti di lotta contro le disuguaglianze sociali, contro l'analfabetismo sistemico e una pratica a difesa della libertà. Tale libertà è intesa da don Lorenzo come possibilità per tutti di accedere al sapere, rimuovendo le differenze derivanti dalle condizioni sociali e promuovendo l'impegno “nell'arte di fare scoprire ai giovani le gioie intrinseche della cultura e del pensiero” (Milani, 1957, p. 128).

Presupposto fondamentale per il Priore risulta l'uso consapevole della parola, espressione del pensiero critico e della capacità di autodeterminazione. Il fine ultimo è quello di fornire ai suoi ragazzi gli strumenti per esprimersi, per comprendere appieno il mondo circostante, per operare un cambiamento nella logica del bene comune, per rompere un muro di ingiustizia e disuguaglianza.

L'educazione alla parola quale esercizio di libertà diviene nell'operato di Milani, pratica di *cura*.

L'*I care* di Milani rimanda alla cura nella sua dimensione ontologica che, come afferma Loiodice (2019), è intimamente connessa all'azione attraverso la quale si manifesta: “essa contiene in sé – oltre al nesso tra essenza ed esistenza – anche ciò che ne motiva la stessa ragion d'essere: cioè la relazione tra chi, alternativamente, ha cura e riceve cura” (p. 46).

Anche l'insegnamento della musica diviene un atto di cura nei confronti degli allievi, un dono che permette loro di essere liberi.

Se al centro della vita di Barbiana vi era la parola come possibilità di libertà da ogni schiavitù e dominio, la musica quel giorno d'estate non era da meno. [...] si trattava allora di una aperta contrapposizione al potere, prova della necessità del riscatto e dimostrazione della possibilità della liberazione (Tanzarella, 2021, p. 37).

2. Don Milani e il rapporto con la musica

Il rapporto tra don Milani e la musica, in particolare sacra, ha origine già durante gli anni di seminariato a Firenze, i cui ritmi erano scanditi da inni e canti e da rappresentazioni teatrali sia sacre che profane (Tanzarella, 2021). Una volta diventato sacerdote, però, l'impegno per far fronte all'ingiustizia sociale e per restituire la parola a tutti i cittadini nella Scuola Popolare a San Donato di Calenzano, lo condusse al recupero della pratica musicale, abbandonata in quanto considerata borghese ed elitaria, pregnandola di un nuovo significato, di riscatto e di liberazione dalle logiche di potere. L'educazione alla musica, quale educazione al *bello*, non rappresentava infatti, una forma di godimento fine a sé stesso ma la possibilità di esercitare una libertà considerata pericolosa:

Tutte le libertà sono legate fra loro, e sono tutte ugualmente pericolose. La libertà della musica presuppone quella di sentire; quella di sentire comporta la libertà di pensare; quella di pensare comporta la libertà di agire: e la libertà di agire è la rovina degli stati. Perciò conserviamo l'opera così com'è se vogliamo conservare il regno, e mettiamo un freno alla libertà di canto, se vogliamo che la libertà di parola la segua immediatamente (D'Alembert, 1993, p. 61).

A San Donato come a Barbiana si sperimentano nuovi metodi di apprendimento e si agisce una nuova scuola, prima della riforma della scuola e al di là della scuola pubblica: si dà valore ai laboratori, all'insegnamento tra pari, all'apprendimento per esperienza diretta e alla partecipazione attiva.

Per quanto riguarda i formatori, don Milani si avvale di insegnanti esperti e, tra gli altri, chiese il supporto dell'amico e musicista Antonino Riccardo Luciani, maestro della lettura della partitura: Luciani tenne presso la Scuola Popolare una lezione di lettura della partitura sulla VI Sinfonia di Beethoven incantando i giovani studenti e appassionandoli alla musica ma soprattutto dimostrando che se le cose vengono adeguatamente spiegate, vengono anche adeguatamente comprese.

Qualche mese dopo la musica torna nella scuola popolare di San Donato a Calenzano, grazie a una fisarmonica donata a Milani dalla sorella Elena.

Il "metodo Luciani" venne poi portato anche a Barbiana, nonostante le risorse e i mezzi fossero molto ridotti. Ne sono testimonianza le numerose lettere che Milani scrisse alla madre per chiederle spartiti di concerti di Beethoven e di Bach e sonate per pianoforte.

Dall'esperienza di Barbiana, "in una periferia estrema del mondo", i valori vengono completamente ribaltati e l'impegno verso la musica si traduce in occasione per cambiare la propria esistenza e riscattarsi da condizioni "miserere", e non semplicemente in capacità tecnica di leggere un pentagramma.

[...] lassù come al solito – i ragazzi ora sono venti. Spesso sono ammirata esaltata dalla bellezza e eccezionalità di quell'ambiente. Altre volte la miseria, il sudiciume, il disagio di quella vita mi prende alla gola. Non mangiano abbastanza, non si lavano, puzzano, quel secchio d'acqua che portano da lontano è lurido e poi li vedi tutti e venti solfeggiare incantati il concerto Imperatore davanti a una macchina di loro invenzione che svolge uno spartito sotto i loro occhi mentre il grammofono suona. E si sente che lì tutti i valori sono diversi dai nostri [...]¹ (Tanzarella, 2021, pp. 32-33).

Una delle esperienze maggiormente significative e determinanti nel percorso di formazione musicale dei suoi allievi, fu sicuramente la visita nel 1959 al teatro La Scala e la possibilità di assistere alla replica della *Bohème*, anche grazie ai contatti che Milani aveva con il giornalista dell'Europeo Giorgio Pecorini. La reazione

1 Si tratta dell'estratto di una lettera che Elena, sorella di Don Milani, invia a sua mamma per informarla delle condizioni di vita a Barbiana.

degli studenti fu sorprendente: al di là delle considerazioni di carattere estetico e artistico, forti furono le osservazioni di polemica sociale. Tale approccio allo studio della musica viene definito da Tanzarella “critico e militante” (2021) nella misura in cui concede uno spazio di possibilità anche ai meno abili per immaginare una realtà diversa anche attraverso l’ascolto e il solfeggio di brani classici suonati da uno strumento di loro invenzione.

La musica torna così ad avere una valenza universale, di superamento delle barriere, delle preclusioni; torna a essere un’umana abilità che travalica qualunque confine di etnia, casta e prestigio; diviene strumento per la riconquista della libertà, diviene essenza stessa della libertà.

La musica a San Donato di Calenzano prima e poi a Barbiana è suonata quindi come la prova di un autentico riscatto, ingresso inaudito nella riserva delle élite che tengono in ostaggio la musica come la lingua coltivandole come fossero totalmente proprie. Rendere quindi accessibile la musica a coloro che per classe sociale ne erano stati privati fu un atto semplicemente rivoluzionario e inaudito. Si trattò, infatti, di una musica e di un canto votati alla libertà. Era l’attuazione di un pericolosissimo, per i moderati e i conservatori di professione, progetto di liberazione [...] (Tanzarella, 2021, p. 60).

L’esperienza delle scuole del Priore ha offerto e continua a offrire costanti stimoli per ripensare alle azioni educative e ai risvolti sociali di cui sono capaci: valutando, a distanza di anni, gli effetti che alcune riforme scolastiche, ispirate all’esperienza di don Milani, hanno procurato ai sistemi scolastici e alle nostre società, si può concordare sulle avvenute aperture verso un modello di scuola prospetticamente sempre più democratica e inclusiva. Tuttavia se l’esperienza di San Donato e di Barbiana ha posto la centralità del giovane educando all’interno del sistema educativo, non bisogna travisare il messaggio scambiando una scuola accogliente e includente con un sistema che perde di vista la relazione, di stima, fiducia, sostegno che intercorre tra le parti (educatore/educando) lasciando a ciascuno l’esercizio del suo ruolo: in ciascuno dei giovani delle scuole del Priore, infatti, la motivazione ad apprendere, lo sforzo di farlo, le rinunce per ottenere i giusti riconoscimenti dai maestri, ritenuti riferimenti indispensabili e a cui accordare rispetto e gratitudine, sono stati parte fondamentale dei successi ottenuti. Non dimentichiamo mai, in buona sintesi, che il merito e le capacità vanno riconosciute ed esaltate e che, se un’ulteriore lezione può derivare dall’esperienza ancora attualissima di don Milani è proprio nel comprendere che buoni educandi si accompagnano a buoni educatori e viceversa.

Riferimenti bibliografici

- D'Alembert, J.B. (1993). *La libertà della musica*. Roma: Signorelli Editore.
- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il saperelagire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani, L. (1957). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Milani, L., Scuola di Barbiana (1967/1975). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Tanzarella, S. (2021). *Il pentagramma di Lorenzo Milani. Musica per la libertà*. Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.

Le competenze imprenditive in Alta Formazione: trasformare le idee in azione

Letizia Gamberi

Dottoranda

Università di Firenze - letizia.gamberi@unifi.it

Introduzione

Come dichiarato dalla Commissione Europea (2020), l'Europa ha bisogno di persone in grado di affrontare importanti sfide sociali, come le transizioni verso un'economia digitale e verde e la ripresa dopo la pandemia. A livello educativo ci sono otto competenze chiave europee per l'apprendimento permanente, che ogni cittadino dovrebbe padroneggiare. Tra esse di particolare interesse è l'imprenditorialità, definita come la capacità di trasformare le idee in azione generando valore per gli altri (Moberg, Stenberg, Vestergaard, 2014). L'educazione all'imprenditorialità può liberare il potenziale dei cittadini europei nel saper creare valore per costruire comunità più resilienti e si basa sulla risoluzione dei problemi e sulle quattro C: comunicazione, collaborazione, creatività e pensiero critico (Lilischkis, Tømmerbakke, Melleri, Volkman & Grünhagen, 2021). L'educazione all'imprenditorialità combina apprendimento esperienziale, sviluppo di competenze e, soprattutto, invita ad un cambiamento di mentalità. Si rivolge a tutti i livelli di istruzione e formazione e a tutte le età, non riguarda solo le materie economiche, ma si estende a tutte le discipline in un'ottica di *lifelong learning* – con contenuti, metodi e strumenti appropriati a ogni livello.

In questo scenario, il ruolo dell'educazione e della formazione sono fondamentali per supportare lo sviluppo di tale competenza, particolarmente all'interno dell'Alta Formazione, quale contesto chiave per la formazione dei giovani adulti come professionisti del domani. Infatti, il Ministero dell'Università e della Ricerca ha iniziato a promuovere la diffusione della cultura imprenditoriale e dell'innovazione nell'istruzione superiore, «aimed at facilitating the creation of value by focusing on concrete opportunities for interactions between universities, research entities, enterprises, and other societal actors (OECD, 2019, p. 40)». Un tentativo di offrire un modello di *entrepreneurial education* extracurriculare a livello nazionale è stato offerto dal finanziamento del MIUR per la creazione di Contamination Labs (CLabs), ossia luoghi di contaminazione interdisciplinare tra studenti universitari (e non solo), che promuovono la cultura dell'imprenditorialità, della sostenibilità, dell'innovazione e del fare, cercando di ridurre il divario tra il mondo accademico e l'innovazione. Il loro obiettivo è esporre gli studenti a stimolanti

contesti multidisciplinari, incoraggiando un approccio imprenditivo e lo sviluppo di progetti innovativi con impatto sociale, in sintonia con le risorse delle università e dei territori circostanti (MIUR, 2016, p. 2).

1. Metodologia

L'approccio qualitativo e la strategia di ricerca dello studio di caso costituiscono la base metodologica. La domanda di ricerca che guida lo studio è: come i CLabs contribuiscono alla promozione di educazione all'imprenditorialità in Alta Formazione in Italia? L'obiettivo della ricerca è stato quello di realizzare una mappatura qualitativa dei CLabs a livello nazionale.

L'indagine ha condotto interviste semi-strutturate in profondità, con un'attenzione particolare alla dimensione educativa e formativa, a un campione di testimoni privilegiati composto dai responsabili scientifici dei programmi, i CLab Chief. Il campione della ricerca è rappresentato da 9 dei 23 CLabs presenti nelle università italiane. Il questionario è stato elaborato a partire dalla ricognizione della letteratura. Le interviste sono state trascritte integralmente e codificate tramite analisi computer assistita con il *software Atlas.ti*.

2. Risultati

Il processo di codifica è stato condotto attraverso l'assegnazione di codici alle unità di significato individuate, *open coding*, e la successiva aggregazione in gruppi di codici e raggruppamento in *core categories*, rispettivamente *focused coding* e *theoretical coding*. L'obiettivo è stato quello di descrivere gli elementi comuni e le caratteristiche distintive dei CLabs presi in esame. L'unità ermeneutica ha generato in prima istanza 188 codici, aggregati in 13 gruppi di codici a partire da 620 *quotations*. Dopodiché, è stata effettuata una seconda fase di lettura integrale, *focused coding*, che ha portato a 159 codici e 15 gruppi di codici (Tab. 1).

Gruppi di codici	Codici
Definizione e approccio all'imprenditorialità	14
Governance e composizione CLab staff	11
Strategia istituzionale	7
Learning outcomes	27
Fasi formative	12
Metodi didattici	16
Strumenti didattici	4
Valutazione e monitoraggio	8

Progettazione formativa	16
Modellare offerta formativa	10
Stakeholders	10
Punti di forza	10
Aree di miglioramento/criticità	11
Prospettive future	9
CLab e pandemia	-

Tab. 1 - Analisi interviste: gruppi di codici

Si fornisce di seguito una descrizione narrativa generale dei quindici gruppi di codici.

1. *Definizione e approccio all'imprenditorialità.* Le competenze messe in luce sono in linea con il *framework* EntreComp che richiama il nucleo sostanziale della ricerca, ossia una comprensione di imprenditorialità che non rimanda alla sola capacità di avviare una propria attività, ma che anzi va molto oltre (Bacigalupo, Weikert, García, Mansoori & O'Keeffe, 2020).
2. *Governance e composizione CLab staff.* Si è rilevata una perfetta coerenza tra la pratica delle esperienze dei vari CLabs e le linee guida del MIUR, che richiedeva una *governance* chiara e multilivello.
3. *Strategia istituzionale.* I CLabs sono considerati dagli Atenei un obiettivo importante e sono presenti all'interno del piano strategico. In particolare, il CLab rientra sotto il cappello della terza missione e trasferimento tecnologico.
4. *Learning outcomes.* I codici maggiormente rappresentati sono il *teamwork*, il *problem solving* e l'autoconsapevolezza, nonché la dimensione dello sviluppo di capacità progettuale.
5. *Fasi formative.* Il percorso formativo si struttura, in tutti i casi analizzati, nelle seguenti fasi: selezione dei partecipanti, team building, generazione e definizione idea, sviluppo e realizzazione idea, prototipazione, presentazione finale.
6. *Metodi didattici.* La galassia di metodi menzionati all'interno di questo gruppo rimanda alla sfera esperienziale, che comprende *challenge based learning*, *storytelling* e testimonianze imprenditori, *learning by doing*, *outdoor education*, *design thinking*.
7. *Strumenti didattici.* Ci si avvale di strumenti peculiari dei percorsi all'innovazione quali il *business model canvas* e l'*elevator pitch*.
8. *Valutazione e monitoraggio.* Il monitoraggio avviene su più livelli: 1) monitoraggio della presenza degli studenti, 2) monitoraggio dei progetti, 3) monitoraggio della soddisfazione degli studenti e l'impatto dell'esperienza alla fine del percorso, tramite interviste e questionari.
9. *Progettazione formativa.* Caratteristiche peculiari risultano essere il ricorso a docenti esterni esperti (anche *practitioners*), la contaminazione territoriale con le aziende, l'interdisciplinarietà e la personalizzazione.

10. *Modellare offerta formativa*. Si fa riferimento agli aspetti dei CLabs che potrebbero modellare la formazione universitaria e nello specifico: la trasversalità, la necessità di maggiore pratica, e il rapporto con le imprese.
11. *Stakeholders*. Rientrano in questo gruppo le forme di collaborazione con il territorio e in particolare: l'*open innovation*, ossia l'interesse e l'impegno delle imprese a trovare soluzioni con gli studenti a problemi interni ad esse, le testimonianze di *practitioners*, l'accoglienza in azienda.
12. *Punti di forza*. Emergono aspetti quali la contaminazione e l'interdisciplinarietà, lo sviluppo di *employability* e l'entusiasmo della *governance*.
13. *Aree di miglioramento/criticità*. È stato fatto riferimento alla necessità di un *commitment* distributivo e maggiori fondi.
14. *Prospettive future*. È stata rilevata una riflessione sulla sostenibilità futura del programma, in ottica di miglioramento continuo e di ampliamento delle connessioni e del numero di partecipanti.
15. *CLab e pandemia*. Sono state raccolte le esperienze nel periodo della pandemia, il che ha messo in evidenza che in alcuni casi le attività sono state prontamente riprogettate in modalità online e in altri si è preferito interrompere. Sono molto interessanti le voci di chi sottolinea gli aspetti positivi del *lock-down*, che ha permesso di mettersi in contatto con esperti esterni nazionali e internazionali.

3. Discussione e conclusioni

I CLabs rappresentano un ambiente favorevole per la strutturazione di percorsi di educazione all'imprenditorialità, dove sviluppare competenze creative e innovative, e pensare a forme di contaminazione non solo tra studenti e professori, ma anche tra università e mondo del lavoro, a sostegno della Terza Missione. Questo studio ha indagato se e come essi stiano contribuendo alla promozione di imprenditorialità nell'istruzione terziaria italiana. La riflessione proposta dallo studio di caso e i dati rilevati rendono evidenti alcuni risultati chiave e implicazioni pratiche per le università, in termini di progettazione ed erogazione di programmi extracurricolari.

- *Il CLab interroga tutte le missioni dell'università*. Il CLab rappresenta una sfida significativa per le missioni tradizionali dell'università. Questi laboratori interdisciplinari, incentrati sull'innovazione e l'imprenditorialità, mettono in discussione il ruolo consolidato dell'università come centro di insegnamento e ricerca accademica. Invece di concentrarsi esclusivamente sulla trasmissione del sapere, i CLabs incoraggiano l'applicazione pratica e l'interazione con il mondo esterno. Essi sfidano l'idea che l'istruzione superiore debba essere distinta dall'ambiente imprenditoriale e dimostrano come la cultura dello spirito di iniziativa e innovazione possa prosperare all'interno dell'accademia. Questo approccio sfida le missioni dell'università, spingendo verso una visione più aperta e orientata all'azione.
- *Importanza della personalizzazione del modello del CLab in ogni contesto*. I CLabs sono il primo tentativo di introdurre nelle università italiane un esem-

- pio per lo sviluppo di educazione all'imprenditorialità, fornendo linee guida che supportino in questo processo. Lo studio di caso ha rilevato coerenza tra il modello suggerito e quello effettivamente implementato. Tuttavia, è fondamentale riconoscere che ogni contesto universitario è unico. Questo rinforza l'importanza di adattare le linee guida a ciascuna istituzione, tenendo conto delle specificità locali. Inoltre, è evidente che il successo di tali iniziative necessita di una *governance* entusiasta e appassionata. Infatti, formare all'intraprendenza richiede un profondo coinvolgimento e una vera passione per il tema, fornendo l'esempio in prima persona (Commissione Europea, 2014).
- *Formazione trasversale ed esperienziale.* Un elemento significativo nell'evoluzione dell'offerta formativa universitaria italiana, che i CLabs offrono, è l'affiancamento di un approccio innovativo alla tradizionale didattica. Questo permette agli studenti di mettersi in gioco e sperimentare, andando oltre la mera acquisizione di conoscenze teoriche. In particolare, i CLabs analizzati dimostrano chiaramente il valore della trasversalità rispetto alla specializzazione. Essi consentono di sviluppare competenze imprenditive fondamentali, come il *problem solving*, il lavoro di squadra, l'orientamento al risultato e l'intraprendenza. Pertanto, si può dire che i CLabs svolgono un ruolo cruciale nel modellare l'offerta formativa, mettendo in luce l'importanza di un approccio esperienziale e trasversale all'apprendimento.
 - *Contaminazione con il territorio e il mondo del lavoro.* Il CLab funziona come un ecosistema imprenditoriale universitario in cui conoscenze, abilità e competenze vengono sviluppate sotto forma di un processo di contaminazione con gli *stakeholders* (Secundo, Mele, Passiante & Albergo, 2021). Essi collaborano, in un'ottica di *open innovation*, portando testimonianze, ponendo sfide, conducendo workshop e approfondimenti e offrendosi come mentor per lo sviluppo dei progetti. Queste iniziative di formazione all'imprenditorialità sono veicoli importanti per un efficace trasferimento delle conoscenze dall'industria all'università e viceversa, e per il raggiungimento dell'obiettivo della terza missione. Infatti, tutto ciò concorre a ridurre il divario tra università e mondo del lavoro, obiettivo che gli atenei devono tenere al centro della propria strategia per agevolare le transizioni dei giovani adulti.
 - *Interdisciplinarietà, contaminazione e sviluppo di employability come punti di forza.* Il CLab si propone di creare un ambiente in cui l'imprenditorialità viene insegnata a studenti di livelli educativi (triennali, magistrali e dottorato) e discipline diversi. La forza principale risiede nella promozione dell'interdisciplinarietà. La contaminazione tra saperi, attori e contesti rappresenta il fulcro del modello formativo (Hahn, Minola, Cascavilla, Ivaldi & Salerno, 2021). Questo approccio mira a contribuire alla creazione di una nuova cultura dell'imprenditorialità, sfruttando le opportunità offerte dalle tecnologie digitali, lo sviluppo della ricerca scientifica applicata e l'innovazione creativa del mondo giovanile. L'obiettivo è creare un ambiente in cui la collaborazione e la condivisione di idee provenienti da diverse discipline e settori contribuiscano a promuovere l'innovazione (Buffardi & Savonardo, 2019).

- *Aumentare il coinvolgimento e i sistemi di valutazione e impatto.* Per massimizzare l'efficacia dei CLabs, è essenziale concentrarsi sull'aumento del coinvolgimento di studenti, professori e *stakeholders* e sulla messa a punto di sistemi di valutazione e impatto più robusti. Allo stesso tempo, implementare sistemi di valutazione, che si dotino di parametri qualitativi più che quantitativi, per monitorare il progresso degli studenti e misurare l'impatto dei CLabs su di essi, può contribuire a dimostrare il valore di queste iniziative.
- *La sostenibilità dei Contamination Lab è garantita dagli Atenei.* Poiché il Ministero non ha più previsto finanziamenti per la prosecuzione del programma, la sostenibilità dei CLabs è ora affidata alle università. I dati hanno evidenziato che, nella maggior parte dei casi, ci si sta impegnando su questo fronte allocando risorse finanziarie e includendo il programma all'interno del piano strategico di Ateneo, consentendo di mettere enfasi sulla promozione della cultura dell'imprenditorialità.

Riferimenti bibliografici

- Bacigalupo, M., Weikert García, L., Mansoori, Y., & O'Keeffe, W. (2020). *EntreComp Playbook. Entrepreneurial learning beyond the classroom*. Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Buffardi, A., & Savonardo, L. (2019). *Culture digitali, innovazione e startup: Il modello Contamination Lab*. Milano: EGEA spa.
- Commissione Europea (2014). *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*. Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Commissione Europea (2020). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Hahn, D., Minola, T., Cascavilla, I., Ivaldi S., & Salerno M. (2021). Towards a theory-informed practice of entrepreneurship education for university students: the case of HC. LAB. *Piccola Impresa/Small Business*, 1, 16-47.
- Lilischkis, S., Tømmerbakke, J., Melleri, M., Volkman, C., & Grünhagen, M. (2021). *A guide to fostering entrepreneurship education. Five key actions towards a digital, green and resilient Europe*. Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016). *Contamination Lab. Linee Guida 2016*. Retrieved December 18, 2023, from http://attiministeriali.miur.it/media/298194/all.1_clab-lineeguida.pdf
- Moberg, K., Stenberg, E., & Vestergaard, L. (2014). *Impact of entrepreneurship education in Denmark – 2012*. Odense: The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Italy*. Parigi: OECD Skills Studies.
- Secundo, G., Mele, G., Passiante, G., & Albergo, F. (2021). University business idea incubation and stakeholders' engagement: closing the gap between theory and practice. *European Journal of Innovation Management*, 26(4), 1005-1033.

La parola *intra moenia*

Giuditta Giuliano

Dottoranda

Università degli Studi di Foggia - giuditta.giuliano@unifg.it

Introduzione

Don Milani ha fatto della parola il principale elemento della sua pedagogia di stampo evangelico-socratico (Cambi, 2009). Non era l'istruzione intesa come bagaglio di nozioni da trasmettere verticalmente che interessava don Milani, ma la partecipazione ai processi sociali da parte delle frange più povere della popolazione, da raggiungere attraverso l'educazione linguistica. Per il Priore di Barbiana, difatti, l'unico elemento di divisione fra gli uomini era rappresentato dalla cultura, quindi un accesso equo a questa avrebbe permesso di riportare la giustizia tra le masse così come a scuola, segnata da classismo e iniquità, nella prospettiva di riformare entrambe secondo il più alto valore della cittadinanza democratica: dare la parola agli ultimi. Si intende, dunque, partire da questo nodo teorico-prattico milaniano, per spostare la riflessione all'interno degli istituti di pena contemporanei, contesti marginali per eccellenza.

1. Breve panoramica delle carceri italiane

A partire dalla seconda metà del Novecento vi sono stati due momenti di svolta per il sistema carcerario italiano: nel 1975 sono state promulgate le norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà che hanno visto l'Italia essere, almeno a livello legislativo, tra i paesi più avanzati d'Europa in quanto a umanizzazione del trattamento dei detenuti. Mentre, dagli anni 90 in poi, la pedagogia penitenziaria si è distinta per la sua capacità di prospettare una visione della detenzione come spazio-tempo volto al reinserimento del soggetto deviante (Zizioli, 2019). È nata l'associazione onlus Antigone, particolarmente attiva contro la tortura all'interno delle carceri. L'offerta formativa, inoltre – prima di allora ferma alla sola scuola dell'obbligo – si è decisamente ampliata e i titoli scolastici conseguiti negli istituti di pena hanno iniziato ad essere equiparati a quelli delle scuole pubbliche (Ottaviano, 2014).

Per quanto riguarda il quadro attuale, il monitoraggio Antigone del 2023 indica che le carceri italiane, con circa 56674 detenuti al loro interno, presentano

un tasso di affollamento medio pari al 110,6%, con il 4,4% di donne e il 31,3% di stranieri sulla popolazione carcerata totale. Tuttavia, a fronte dell'eterogeneità umana che lo connota, quello del carcere continua ad essere un universo permeato da strutture simboliche e materiali spersonalizzanti, dove tra i principali rischi vi è l'eventualità – fin troppo comune – che ri-educare diventi adeguare i comportamenti del detenuto alle norme vigenti nella struttura, senza fornirgli alcuna direzionalità di senso per una riprogettazione esistenziale (Bertolini & Caronia, 1993).

Di contro, già la Legge 354/75 sull'ordinamento penitenziario sottolineava l'importanza delle attività culturali, ricreative e sportive nelle procedure trattamentali, in direzione di un approccio olistico alla formazione (Zizioli, 2019). A conferma di ciò, dal monitoraggio del Ministero della Giustizia risalente al 31 dicembre 2022, risulta che le attività culturali e ricreative svolte nelle carceri della Penisola lo scorso anno contano il maggior numero di iniziative tra quelle trattamentali (1414), cui hanno preso parte la più alta percentuale di detenuti di entrambi i sessi (19498 uomini; 1717 donne). In particolare, lo studio della letteratura sul tema suggerisce vi sia un rapporto molto fruttuoso tra detenzione e scrittura. A riprova di ciò, sempre dalle statistiche del Ministero della Giustizia si evince che

Tra le attività culturali organizzate all'interno degli istituti penitenziari la scrittura nelle sue varie forme ha assunto negli ultimi anni il rilievo di efficace strumento di supporto per la crescita personale e il reinserimento sociale delle persone in stato di reclusione. Diffuse le iniziative di scrittura in forma di narrazione anche autobiografica, di poesia, di sceneggiatura per il teatro ed il settore audiovisivo e/o di forme di comunicazione finalizzate all'informazione (https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_3_0_4.page).

2. Dar-si la parola tra le mura del carcere: tracce di una buona pratica tra ascolto e formazione del sé

Dare la parola ai detenuti, dunque, si inserisce nel più ampio disegno milaniano di dare la parola agli ultimi, per renderli protagonisti della propria storia e della Storia, in un contesto che disumanizza e nel quale perciò alla narrazione, forma primaria dell'umano pensare, ci si aggrappa per non perdere la propria personale scintilla di umanità.

In carcere si scrive ovunque: per compilare gli atti burocratici e le “domandine”; si scrive sulla pelle, con l'inchiostro indelebile dei tatuaggi; si scrive sui muri della cella, usando le “pareti come fogli” (Demetrio, 2007, p. 71). Eppure, sempre in carcere, raramente è dato un reale diritto di parola alle persone ristrette, che si ritrovano a essere narrate dai resoconti impersonali di psicologi, educatori, avvocati (Benelli, 2005). Quale effetto dirompente, dunque, può avere l'uso del racconto di sé nel non-luogo della pena?

Lo spazio chiuso del carcere può farsi, se ben utilizzato, un momento in cui scoprire e aprire stati d'animo ed emozioni sepolte da tempo. Mettersi fuori per guardarsi dentro e dietro, nel passato remoto e prossimo, prendendo distanza dal sé presente, fa sperimentare la profonda emozione di non essere più del tutto sé stesso e avere sollievo nel dare riconoscimento ai molti io che popolano la sua esistenza (Benelli, 2012, p. 142).

Fa riflettere che tra le forme di scrittura adoperate in carcere, l'autobiografia sia quella più diffusa. Raccontando agli altri o scrivendo la propria storia, difatti, l'io si scopre "tessitore" (Demetrio, 1996), ha la possibilità di operare delle scelte sul materiale esistenziale sviluppando intenzionalità e consapevolezza. Scrivendo di sé, ancora, la persona può sperimentare uno stile di "razionalità riflessiva" (Schön, 2006) poiché produce sapere a partire dall'esperienza nella consapevolezza di generare schemi e modelli mai definiti una volta per tutte.

L'uso della scrittura tra le mura del carcere non ha come obiettivo la produzione di materiale di alto valore culturale: il suo fine ultimo risiede nel dare al detenuto la possibilità di pensarsi e progettarsi oltre la pena. Del resto, già negli anni Novanta Bertolini e Caronia avevano dimostrato come nei penitenziari minorili l'educazione al bello in ogni sua forma, sia da fruire che da produrre e scevro da vincoli di validità artistica, avrebbe reso i "ragazzi difficili" consapevoli dell'aspetto soggettivo di attribuzione di senso alla realtà: sapersi all'origine del processo di significazione poteva dare loro la possibilità di scegliere in che modo posizionarsi rispetto all'esperienza del mondo.

È doveroso precisare che per quanto il metodo autobiografico sia volto a cogliere la soggettività e l'unicità dell'adulto e dei suoi percorsi di apprendimento e trasformazione (Formenti, 1998), la scrittura di sé non è esercizio individualistico per un fine connotato allo stesso modo: è anche *convivenza* (Demetrio, 1996), possibilità di incontrare il prossimo e saperlo vicino pur nelle reciproche differenze, nella scoperta di condividere una "comune umanità" riconosciuta e rafforzata dalla pratica dialogica" (Loiodice, 2016, p. 23). Il confronto con gli altri nello spazio dei laboratori autobiografici, difatti, offre la possibilità di sperimentare il processo intersoggettivo di costruzione della conoscenza, de-costruendo al tempo stesso i percorsi identitari in un clima di empatia tra i partecipanti (Perillo & Romano, 2020). Affinché quello della scrittura sia un momento di effettiva riprogettazione esistenziale è molto importante, tuttavia, che sia supportato da un'adeguata supervisione educativa: questo per far sì che ripercorrere eventi di vita particolarmente drammatici non produca effetti destabilizzanti nei detenuti, ma possa essere da stimolo per un impegno verso nuovi e concreti corsi d'azione. Dunque, se gestita con le giuste accortezze, la scrittura di sé in forma di laboratorio nelle carceri può trasformarsi in un'esperienza di alto valore in grado di scardinare gli habitus mentali delle persone coinvolte, di formare e trasformare le identità personali generando resilienza (Cardinali, Craia & Olivieri, 2020), in modo che il contesto afflittivo della pena funga da stimolo per la creatività (Zizioli, 2014).

3. Conclusioni

Dare la parola non significa solo concedere all'altra persona di esprimersi, per puro "vivere civile", restando inerti e indifferenti. Bensì, uno dei suoi aspetti più rivoluzionari risiede nell'ascolto.

Per scardinare la visione tradizionalmente quantitativa del carcere, in cui i detenuti sono percepiti come pesi inerti privi di valore per la comunità, il primo passo consiste nel guardare loro attraverso la complessità di prospettive che spetta ad ogni essere umano. La persona detenuta possiede idee ed un vissuto personale ed è un potenziale agente di cambiamento per sé stessa e il contesto che la circonda. Solo considerandola una risorsa e ascoltando quel che ha da dire si attiverà un effetto pigmalione – la cosiddetta "profezia penitenziaria" (Buffa, 2011) – che potrebbe avere ricadute positive sul benessere organizzativo del micro-universo carcerario, con effetti anche sugli operatori che prestano servizio al suo interno.

Tra le Raccomandazioni europee, la Regola 5 Raccomandazione R(2006)2 chiarisce che la vita in carcere *deve essere il più vicino possibile agli aspetti positivi della vita nella società libera*. Perciò quello a istruirsi e ad approfondire i personali interessi culturali e umani è un inalienabile diritto del detenuto¹ che rientra nel più ampio diritto allo sviluppo della propria personalità (Buffa, 2015).

L'importanza dell'azione pedagogica nelle carceri è confermata dall' European Prison Education Association-EPEA (<http://www.epea.org/>) che le ha definite come potenziali arene di apprendimento. Affinché questa possibilità non resti confinata all'ambito dell'utopia e il messaggio di don Milani, a 100 anni dalla sua nascita, non rimanga inascoltato, è necessario guardare ai contesti marginali come a potenziali fucine di un cambiamento, prestando particolare attenzione agli strumenti educativi che privilegiano attività espressive ed esperienziali attraverso cui le persone possano ricomporre le trame della propria esistenza in un processo corale, come nel caso della parola scritta *intra moenia*, cosicché si trasformi in un canto di libertà per un futuro migliore.

Riferimenti bibliografici

- Benelli, C. (2005). Narrazione e autobiografia in carcere: formazione ed autoformazione nei luoghi di detenzione. *Pratiche narrative per la formazione*, 3 (3), 97-104.
- Benelli, C. (2012). *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*. Napoli: Liguori.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Buffa, P. (2011). La profezia penitenziaria: se il carcere diventa un laboratorio sociale. *Rassegna italiana di criminologia*, 5 (3), 49-64.
- Buffa, P. (2015). *Umanizzare il carcere. Diritto, resistenze, contraddizioni ed opportunità di*

1 Regola 66 Raccomandazione R(87)3.

- un percorso finalizzato alla restituzione della dignità ai detenuti*. Roma: Laurus Ruffo.
- Cambi, F. (2009). Un modello alto di pedagogia dell'emancipazione. In C. Betti (Ed.), *Don Milani tra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo* (pp. 29-38). Unicopli: Milano.
- Cardinali, C., Olivieri, D., & Craia, R. (2020). Promuovere attività laboratoriali mirate alla formazione dei talenti in carcere: valutazione dell'impatto sull'autostima. *Formazione & insegnamento*, 18 (1), 247-266.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2007). Crepe nel muro. *Carcere e carcerati/Primapersona*, 9 (17), 71-76.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e Associati.
- Loiodice, I. & Olivieri, S. (Eds.). (2016). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Progedit: Bari.
- Ottaviano, G. (2014). "Avrei qualcosa da dire". Un progetto di scrittura creativa in carcere. *Italiano LinguaDue*, 6 (2), 400-425.
- Perillo, P., & Romano, M. (2020). Lettere rilegate: scritture dal carcere tra autobiografia e formazione. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 9 (2), 173-187.
- Schön, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books (trad it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993).
- Zizioli, E. (2014). *Essere di più: quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*. Le Lettere: Firenze.
- Zizioli, E., & Colla, E. (2019). Il diritto di rinascere nel tempo della pena: lo spazio della formazione. *CQIIA Rivista*, 6 (17), 64-73.
- Zizioli, E. (2021). *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*. Milano: Franco Angeli.
- Attività trattamentali – Anno 2022 (n.d.). Retrieved November, 10, 2023 from https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.page?contentId=SST427611
- XIX Rapporto Antigone sulle condizioni di detenzione (n.d.). Retrieved November, 10, 2023 from <https://www.rapportoantigone.it/diciannovesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/numeri/>
- Raccomandazione R (2006)2 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulle Regole penitenziarie europee (n.d.). Retrieved November, 11, 2023 from http://www.ristretti.it/commenti/2008/gennaio/pdf3/regole_penitenziarie_europee.pdf
- Regole penitenziarie europee (1987) (n.d.). Retrieved November, 12, 2023 from https://unipd-centrodiritiumani.it/it/strumenti_internazionali/Regole-penitenziarie-europee-1987/102

Panel 1
Educare al confronto. Progetti e valori, persone e comunità
per le professioni educative

Sottogruppo 3

Coordinatori
Maria Vinciguerra

Interventi
Gaetana Tiziana Iannone
Luini Luisa
Mikol Kulberg Taub
Dino Mancarella
Alba Mussini
Maria Grazia Proli
Dalila Raccagni
Angela Rinaldi
Faustino Rizzo
Maria Romano

Coordinatori
**Promuovere “microcomunità generative”
per sostenere la genitorialità.
A 100 anni dalla nascita di don Milani**

Maria Vinciguerra

Professoressa Associata

Università degli Studi di Palermo - maria.vinciguerra@unipt.it

A cent'anni dalla nascita di don Milani, ritornare a riflettere sulla attualità della sua lezione, non deve risolversi in un atto meramente celebrativo, dobbiamo fare attenzione a “non trasformare il ricordo di quell'esperienza (che fu comunque un'esperienza di rottura) in una sorta di riferimento edificante che rimane solo evocato” (Saccardi, 2023, p. 43), senza un reale riferimento al nostro tempo. Per rendere onore alla memoria di don Milani e conservarne, appieno, il valore pedagogico e storico, bisogna rapportare il suo messaggio “a quello che di utile e fecondo possiamo ricavarne nel contesto della nostra contemporaneità” (*Ibidem*). In altre parole, va conservato quello che Barbiana rappresenta. Le “Barbiane del mondo” si trovano ovunque sia possibile individuare “percorsi di riscatto, di acquisizione di consapevolezza, di cammino verso la democrazia” (ivi, p. 40). In tal senso, l'esperienza di Barbiana si pone più come un “orizzonte di senso” che come un modello da replicare.

Nel tentativo di rimanere fedele a tale premessa, in questo contributo, ho scelto di presentare alcune peculiarità di itinerari formativi di educazione degli adulti che si possono configurare come “microcomunità generative” (Vinciguerra, 2022). Infatti, ciò che accomuna il messaggio dell'opera di don Milani alle esperienze di percorsi formativi/educativi all'interno di “microcomunità” di genitori, giovani coppie, insegnanti, ecc., risiede nelle implicazioni educative dell'agire comunitario. Per il priore di Barbiana, infatti, “[...] Il processo educativo è un processo comunitario, circolare, in cui ciascuno è nello stesso tempo discepolo e maestro [...]” (Bondi, 2023, p. 91). E ancora, l'esperienza di Barbiana ci insegna che “Per costruire uno spirito critico bisogna creare un clima e un sistema di regole e valori condivisi ai quali si deve attenere la comunità della formazione” (Meucci, 2023, p. 175).

Le mie esperienze di ricerca “form-azione” (Balduzzi & Lazzari, 2018), si muovono in questa direzione: promuovere processi educativi che siano processi comunitari e circolari, grazie ai quali condividere pratiche e co-elaborare significati.

Ma per chiarire meglio ciò che intendo, è necessario esplicitare che cosa intendo per “microcomunità generative”.

1. Perché “microcomunità”?

Possiamo definire le “microcomunità generative”, intese, in particolare, come percorsi di formazione e sostegno educativo alla genitorialità, come un tipo di “microcomunità empatiche” (Bellingreri, 2010), cioè contesti in cui “è possibile proporre e sperimentare esperienze significative nella prospettiva di un’educazione autentica. Le microcomunità permettono uno scambio informale faccia a faccia e una conversazione ininterrotta tra le persone che vi sono coinvolte. Diviene possibile approfondire le questioni della propria vita quotidiana, anche tutto rinegoziando ogni giorno, in un lavoro che ha il merito fondamentale di costruire quel *processo di apprendimento reciproco*, [...] metodo idoneo a elaborare insieme *significati condivisi* e crescere nello stesso amore per *valori comuni*” (p. 44).

A partire da questa definizione di “microcomunità empatiche” e dall’esperienza di ricerca formazione nell’ambito del sostegno educativo alla genitorialità, nasce la proposta di contesti di educazione dei genitori pensati come microcomunità, che possano consentire ad ogni soggetto partecipante di divenire una risorsa per tutti gli altri (“ciascuno è discepolo e maestro”), generando nuovi significati, nuove relazioni e nuovi modi di intendere e praticare l’educazione, e rendendo meno implicito e più intenzionale il sapere educativo di tutti i partecipanti.

Potremmo definirli anche “percorsi di accompagnamento” della genitorialità verso l’esplorazione delle potenzialità dei genitori attraverso il confronto e la riflessione comune e condivisa con altri adulti educatori, in uno scambio e in una rilettura di pratiche, esperienze, vissuti e dubbi. Si tratta di percorsi guidati da un educatore/formatore che “[...] si basano sul riconoscimento, la valorizzazione e l’attivazione delle risorse (personali, familiari, di contesto) che consentono alle figure genitoriali di rispondere in maniera positiva ai bisogni di crescita dei bambini” (Milani, 2018, p. 137). I percorsi formativi così intesi offrono spazi di co-elaborazione del senso, in cui “per gli adulti diventa praticabile l’ideale paidetico di comprendere veramente le istanze dei figli, apprendendo a diventare *membri di generazioni plurime*. [...] come condizione perché la generatività sia *bidirezionale*, [...] non esiste del resto azione educativa che non si ponga come opera *congiunta* degli educatori e degli educandi” (Bellingreri, 2011, p. 244).

L’obiettivo formativo è quello di incontrare i genitori, per esempio nelle scuole, per offrire spazi e tempi che siano realmente luoghi trasformativi e generativi in cui sia possibile co-costruire nuovi saperi e riorientare lo sguardo verso una cura responsabile tra le generazioni.

In uno “spazio protetto” i genitori possono imparare a condividere pratiche educative e riflettere insieme ad altri genitori. Inoltre, incrementare l’interazione genitore-genitore può aumentare la fiducia di ciascun genitore nelle proprie competenze educative, ma l’idea di promuovere l’incontro con altri genitori ha anche la finalità di contrastare l’isolamento sociale delle famiglie del nostro tempo, mettendole in contatto con altre famiglie, nel tentativo di promuovere reti sociali di supporto informale, cioè promuovere altre esperienze di “microcomunità generative”.

In altri termini, si tratta di interventi che mirano a promuovere empowerment familiare, potenziando le capacità educative dei genitori, mettendo al centro la relazione tra generazioni, e prestando attenzione anche ai rapporti che le famiglie intrattengono con altre famiglie, offrendo occasioni d'incontro formative anche per quei genitori che non stanno sperimentando situazioni di difficoltà particolari e non stanno vivendo problematiche specifiche.

2. Perché “microcomunità generative”?

Chiarita l'accezione in cui è inteso il termine “microcomunità”, dobbiamo adesso esplicitare perché ho scelto di qualificare queste microcomunità come generative. È opportuno soffermarsi, dunque, sul concetto di generatività.

Partendo da una definizione ampia, possiamo affermare che la generatività si esplica non solo nel generare individui, cioè nella procreazione e nella genitorialità, ma anche nel generare e creare nuovi prodotti e idee a favore delle future generazioni. In tal senso, le energie di base che muovono la generatività sono l'impegno e la responsabilità assunta nel prendersi cura delle persone, dei prodotti e delle idee per cui ci siamo impegnati anche socialmente (Erikson, 1982).

In tal senso, la generatività è capace di immettere nuove energie non solo nella biografia personale ma anche nel circuito sociale, rafforzando legami cooperativi e superando tratti intimisti. Allora, la nostra capacità generativa non è un tentativo di rimediare alla finitezza del sé, di sopravvivere alla morte, come le prime definizioni del concetto lasciavano intendere (Erikson, 1950), ma di dare un senso alla vita. La generatività è allora un principio accrescitivo, e non di mero bilanciamento, capace di spingere la libertà un passo avanti. “Generatività è [...] un movimento che riconcilia la cultura dei mezzi e la centralità dei fini, l'oggettivazione della realtà e la soggettivazione dell'agire, l'attesa e l'iniziativa. Ponendosi in rapporto alla comunità di riferimento (attraverso le pratiche) e al percorso di vita personale [...], la generatività consente di delineare una direzione di senso non puramente autoreferenziale, ma aperta allo scambio intersoggettivo” (Magatti & Giaccardi, 2014, p. 51).

Alcuni studiosi presentano la generatività come dimensione prettamente familiare (*family generativity*); la generatività familiare viene definita come «responsabilità morale di *legarsi a* e di prendersi *cura di*». Secondo questa prospettiva, la generatività è un concetto intrinsecamente familiare, intergenerazionale e comunitario perché *risiede nelle relazioni tra le generazioni* (Dollahite, Slife, & Hawkins, 1998).

In altre parole, se la generatività diviene il frutto di uno scambio tra le generazioni che si realizza attraverso un nutrimento reciproco nella quotidianità, essa trova il suo *humus* proprio nelle *relazioni educative familiari*, che possono realizzarsi solo nella scelta libera dei genitori di assumere, insieme e oltre la propria generatività biologica, una generatività parentale finalizzata alla *floritura* del figlio.

Il concetto di generatività familiare presenta dunque un'eccedenza perché di-

viene la cifra dello scambio all'interno e all'esterno della famiglia: “la generatività [familiare] è una lente utile per mettere a fuoco non solo i processi intrafamiliari, ma anche gli scambi sociali, in particolare quelli tra generazioni [...]” (Rossi, 2017).

Pertanto, le microcomunità, intese come percorsi di educazione dei genitori, si qualificano come generative perché pensate come spazi di riflessione che, a seconda delle transizioni, eventi critici, compiti di sviluppo ed educativi che la famiglia sta affrontando, promuovono, custodiscono e implementano la natura generativa della famiglia, cioè quella quota di generatività insita nei legami familiari stessi.

Una famiglia non generativa rimane bloccata in una condizione di vita caratterizzata da un ripiegamento che può sfociare in un progressivo impoverimento delle relazioni familiari e sociali. Le crisi possono bloccare la famiglia in un periodo di stagnazione; in questi casi, pensare a *percorsi di educazione alla generatività familiare* significa dedicare degli spazi specifici alla cura delle relazioni educative familiari, luoghi in cui riuscire a sperimentare nuovamente la fiducia e l'impegno necessari alla *cura educativa*, grazie ad una condivisione di pratiche familiari e una co-elaborazione di senso che consenta di *accogliere e donare* nuovi significati.

È bene precisare che quando ci riferiamo alle pratiche familiari, intendiamo indicare “un insieme di pratiche, istituzionali e informali, che disegnano il ‘fare famiglia’ [...]. La creazione del ‘familiare’ attraverso queste pratiche non è un’azione relegata alla sfera intima ma avviene nell’interscambio con il mondo esterno, fatto di altri pari, ma anche di un macrosistema culturale e normativo con cui i singoli inevitabilmente si confrontano. Questo macrosistema è parte integrante delle pratiche di sostegno alla genitorialità” (Sità, 2022, pp. 159-160).

Proprio le pratiche familiari, dunque, sono le esperienze che costituiscono il terreno comune e condivisibile nelle microcomunità di genitori, e la generatività stessa si esprime attraverso le pratiche: “sul piano sociale, la generatività si definisce in rapporto a [...] ‘pratiche’, [...] che consentono ‘il conseguimento di valore’. L’esistenza di pratiche implica la necessità di misurarsi con esse, di cogliere il sapere che incorporano ed eventualmente rinnovarlo, andare al di là. Sul piano individuale, la generatività [...] rinvia all’idea di apprendimento: le pratiche non sono l’emanazione di un Sé già compiuto, ma un fare che è anche un farsi, un formarsi” (Magatti & Giaccardi, 2014, p. 51).

3. Come promuovere “microcomunità generative”

A questo punto, va chiarito, con quali metodi possiamo promuovere percorsi formativi che abbiano le caratteristiche di microcomunità generative. Per farlo, non possiamo eludere un breve riferimento all’orizzonte teorico all’interno del quale si colloca il mio lavoro di ricerca e formazione, e ai conseguenti metodi di intervento che possono consentire la realizzazione di una pratica riflessiva all’interno di piccole comunità nei termini descritti sopra. In particolare, la cornice di studio cui mi riferisco è uno stile di indagine fenomenologico-ermeneutico (Bellingreri,

2017) che non ha il suo centro nella formulazione di un'ipotesi predeterminata e nella sua verifica, piuttosto in un *disegno emergente* della ricerca, nel senso che non è precostituito, ma si va strutturando nel corso del processo epistemico e formativo (Mortari, 2007). Il ricercatore/formatore, allora, nei contesti descritti, fa ricerca e formazione con le famiglie, e altresì per le famiglie, cioè ai fini di una loro più piena fioritura.

Nell'esperienza di ricerca formazione condotta in questi anni, una metodologia che si confà perfettamente a questo tipo di paradigma è rappresentata da percorsi formativi per genitori realizzati nella formula di “Caffè filosofici” (D'Addelfio & Vinciguerra, 2021).

La finalità è stata quella di attivare il dialogo filosofico per mettere meglio a fuoco i diversi aspetti della “consegna educativa” (Bellingreri, 2019) che dovrebbe costituire l'orizzonte di senso della relazione tra genitori e figli. In particolare, è stato utilizzato il metodo e il curriculum della *Philosophy for Children and Communities* che prevede la creazione di “comunità di ricerca”. Esse possono essere intese come microcomunità generative: generano nuovi percorsi di pensiero e nuovi significati; infatti, a partire dalle proprie posizioni, i partecipanti sono educati ad andare oltre, mettendole in dubbio se necessario, con un atteggiamento nei confronti dell'esperienza educativa che può presentarsi come dogmatico o, in senso fenomenologico, “naturale”. La *Philosophy for Communities* prevede che, in questo percorso, il ricercatore/facilitatore debba seguire le direzioni di pensiero dei partecipanti, senza conoscere prima dell'avvio delle sessioni filosofiche cosa “sceglierà” di cercare la comunità di ricerca (Vinciguerra & Coppola, 2023), così come previsto dal metodo di Lipman (1988, 2005).

I percorsi realizzati si sono rivelati efficaci, cioè in grado di stimolare i partecipanti che, in modo critico e costruttivo, hanno scelto di condividere la propria esperienza quotidiana di genitore e le pratiche educative agite. Nello specifico, i “Caffè filosofici” hanno offerto ai genitori uno spazio/tempo per interrogarsi insieme ad altri genitori su alcuni aspetti delle relazioni educative familiari e riflettere sulle proprie pratiche familiari.

In conclusione, a fronte di una crisi educativa che interessa la generazione degli adulti non meno di quella dei giovani e dei bambini, promuovere percorsi di pratiche filosofiche all'interno di microcomunità finalizzate al sostegno educativo alla genitorialità, può rappresentare un terreno di ricerca e formazione degli adulti promettente.

In altre parole, attraverso i “Caffè filosofici”, pensati come “microcomunità generative”, è possibile potenziare le competenze educative familiari, rendendo i gruppi di genitori attori e non solo destinatari degli interventi proposti. In questi termini, la microcomunità rappresenta uno spazio e un tempo che consente ai partecipanti di ripensare le proprie prospettive di significato, portandole alla luce insieme agli aspetti valoriali in esse implicate. Inoltre, la pratica filosofica all'interno di piccole comunità di ricerca permette di attivare un “dispositivo narrativo che si configura come un efficace dispositivo riflessivo, in quanto consente ai soggetti di ripensare le proprie esperienze e le proprie azioni ricostruendone il senso

ed evidenziandone le possibili prospettive di sviluppo, portando alla luce le intenzioni, le motivazioni, le opzioni etiche e valoriali in esse implicate, inscrivendole all'interno di una rete di significati culturalmente condivisi" (Striano, 2006, p. 50).

Come anticipato in avvio, con riferimento alla lezione di don Lorenzo Milani, al centro rimane l'esperienza di comunità. Nella prospettiva presentata, infatti, il lavoro con i genitori è pensato in una chiave "sociale-comunitaria" (Pati, 1995), in cui "i saperi familiari entrano in relazione con la realtà sociale attraverso specifiche forme di relazione informale e formale [...]" (Sità, 2022, pp. 161-162). Infatti, il sostegno alla genitorialità è volto a migliorare anche "il modo in cui i genitori vivono e costruiscono il proprio essere genitori e a incrementare le risorse che possono avere un impatto sulla qualità [...] delle relazioni tra la famiglia e il mondo in cui si vive" (ivi, p. 159). In tal senso, le microcomunità, nell'accezione presentata in questo contributo, generano beni relazionali: relazioni di fiducia e di reciprocità (Donati, 2017), grazie alla condivisione di pratiche educative familiari e un riconoscimento reciproco tra adulti educatori.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi, L., & Lazzari, A. (2018). Ricerca-Form-Azione: implicazioni pedagogiche e metodologiche del fare ricerca con gli insegnanti. In G. Asquini (ed.), *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze, prospettive* (pp. 63-44). Milano: FrancoAngeli.
- Bellingreri, A. (2010). *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bellingreri, A. (2011). *Pedagogia dell'attenzione*. Brescia: La Scuola.
- Bellingreri, A. (2017) (Ed.). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia: La Scuola.
- Bellingreri, A. (2019). *La consegna*. Brescia: Scholé.
- Bondi, A. (2023). Lorenzo Milani, Ernesto Balducci e le «Barbiane del mondo». *Testimonianze*, 548-549, 87-94.
- D'Addelfio, G., & Vinciguerra, M. (2021). *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*. Milano: FrancoAngeli.
- Dollahite, D.C., Slife, B.D., & Hawkins, A.J. (1998). Family Generativity and Generative Counseling: Helping Families Keep Faith With the Next Generation. In D.P. McAdams, E. de St. Aubin (eds.), *Generativity and Adult Development. How and Why We Care for the Next Generation* (pp. 449-481). Washington: American Psychological Association.
- Donati, P. (2017). È la relazione che genera un figlio. In E. Scabini, G. Rossi (eds.), *La natura dell'umana generazione* (pp. 85-109). Milano: Vita e Pensiero.
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1982). *The Life Cycle Completed*. New York: Norton.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Magatti, M., & Giaccardi, C. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*. Milano: Feltrinelli.

- Meucci, P. (2023). Quando la domenica andavamo a Barbiana. *Testimonianze*, 548-549, 172-175.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Pati, L. (1995). *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Rossi, G. (2017). Introduzione. Generare generatività. In Aa.Vv. – Centro D'ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia (eds.). *La generatività nei legami familiari e sociali. Scritti in onore di Eugenia Scabini* (pp. 7-17). Milano: Vita e Pensiero.
- Saccardi, S. (2023). Fare scuola con l'apologia di Socrate e con il planisfero. *Testimonianze*, 548-549, 38-45.
- Sità, C. (2022). Sostegno. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (eds.), *Parole per educare. Pedagogia della famiglia. Studi in onore di Luigi Pati, vol. II* (pp. 155-162). Milano: Vita e Pensiero.
- Striano, M. (2006). La pratica riflessiva nei contesti educativi e formativi. In P. de Mennato (ed.), *Progetti di vita come progetti di formazione* (pp. 35-50). Pisa: ETS.
- Vinciguerra, M., & Coppola, G. (2023). *Philosophy for Communities*, educazione degli adulti e sostegno educativo alla genitorialità. In G. D'Addelfio (ed.), *Stupirsi. Fare filosofia con bambini, ragazzi e comunità*. Brescia: Scholé.
- Vinciguerra, M. (2022). *Generatività*. Brescia: Scholé.

Una lingua per essere: uno studio di caso nel Sai di Latina

Gaetana Tiziana Iannone

Dottoranda

Università degli Studi di Roma Tor Vergata - iannonegaetanatiziana@gmail.com

1. Nota metodologica e contesto

Questo contributo nasce da una ricerca grounded che si propone di affrontare un tema emergente, ovvero, la possibilità che i percorsi di apprendimento della lingua italiana L2 contribuiscano in maniera quotidiana e materiale, quindi concreta a promuovere progettualità emancipanti e non solo inclusive per le donne vittime di tratta, le “dannate della terra” accolte dal Sai di Latina.

La scelta di un impianto metodologico di tipo qualitativo è stata determinata in primis dal contesto e relativo target preso in esame, particolarmente complessi e vulnerabili, e dal totale coinvolgimento nell’ambito d’indagine da parte della ricercatrice che è “immersa” nel contesto, ricoprendo il ruolo di coordinatrice educativa delle attività del Sai di Latina. L’impostazione metodologica si mostra coerente con il vissuto della ricercatrice per due questioni importanti che di seguito saranno esplicitate:

- il/la ricercatore/ricercatrice è coinvolto/a in prima persona nel fenomeno empirico che indaga, esamina, sperimenta;
- l’iper-complessità del target e del contesto d’indagine.

L’universo metodologico della Grounded Theory Costruttivista è di per sé iper-complesso; nell’interpretazione di Kate Charmaz e nelle rielaborazioni, proposte da M. Tarozzi si evince quanto tale metodologia sia una strategia, un pluriverso, un multimetodo molto distante da una proceduralità rigida, che dunque, permette al ricercatore di immergersi e di co-costruire significati con il target che vuole indagare. Il *grounded theorist*, infatti, coinvolto in prima persona nel fenomeno, non si limita a spiegarlo, ma permette una rielaborazione migliorativa del contesto che indaga, esamina ed esperisce materialmente. Il contesto preso in esame, come precedentemente accennato, è il Sai del Comune di Latina: un’iniziativa nazionale che ha come obiettivo l’accoglienza, la tutela e l’inclusione dei richiedenti asilo, dei rifugiati e dei titolari di protezione sussidiaria o casi speciali. Si tratta nello specifico di un’accoglienza integrata a superamento della mera erogazione di vitto e alloggio, prevedendo in modo complementare anche misure di orientamento e accompagnamento legale e sociale, nonché la costruzione di percorsi individuali

di inclusione e di inserimento socio-economico. Il target in oggetto non ricomprende tutti i migranti forzati accolti, ma si riferisce alle donne vittime di tratta richiedenti asilo o titolari di protezione internazionale.

2. Lo studio di caso: una lingua per essere

Lo studio di caso qui presentato e riferibile a un campione complessivo di 111 beneficiari, di cui 37 donne adulte e 20 donne minori. Le vittime di tratta dichiarate sono 16. L'équipe è composta da pedagogista, educatori professionali, assistente sociale, psicologa e psicologo, psicologo del lavoro, mediatori linguistico-culturali (arabo, anglo-francofono, ucraino, persiano, somalo). La ricerca prende avvio da «concetti sensibilizzanti» elaborati negli anni di lavoro sul campo e di ricerca, i «concetti sensibilizzanti» costituiscono una guida di tipo euristico e sostituiscono concettualmente l'ipotesi sperimentale (Charmaz, 2014).

Si ricorre a questo specifico caso di studio per mettere in luce l'importanza dell'apprendimento dell'italiano L2 che in riferimento al contesto e al target è più opportunamente definito "italiano di prossimità", che rappresenta il punto di partenza e la priorità assoluta per la costruzione delle singole progettualità volte all'inclusione socio-economica delle beneficiarie; dunque, la conoscenza dell'italiano rappresenta una condizione imprescindibile per entrare in relazione con il contesto sociale. Tale obiettivo è fortemente incoraggiato dallo stesso Manuale Sai.

La conoscenza dell'italiano rappresenta una condizione imprescindibile per entrare in relazione con il contesto sociale. Senza un'adeguata conoscenza della lingua italiana, i beneficiari avrebbero forti restrizioni nell'accesso alle informazioni, nella fruizione dei servizi, nell'espressione di bisogni e più in generale per capire, essere capiti, partecipare e sentirsi parte della comunità locale. Inoltre, la conoscenza della lingua italiana è un requisito di base per l'iscrizione ai corsi di formazione o per entrare nel mondo del lavoro. L'apprendimento della lingua italiana è dunque parte del processo di integrazione e, in quanto tale, la conoscenza di base della lingua italiana per tutti i beneficiari rappresenta un obiettivo prioritario del progetto di accoglienza. Il progetto territoriale deve garantire ai beneficiari l'accesso, la fruibilità e la frequenza dei corsi di apprendimento e approfondimento della lingua italiana, senza interruzioni nel corso dell'anno, per un numero minimo di dieci ore settimanali. Va inoltre stimolata, laddove manchi, una forte motivazione all'apprendimento dell'italiano. La motivazione difatti è un elemento rilevante per imparare una lingua straniera in età adulta e lo è ancora di più per quei beneficiari che non hanno avuto un percorso di studi pregresso nel proprio paese d'origine. Per questo è necessario, come primo passo, una "presa di coscienza" del beneficiario dell'opportunità e della necessità di comprendere e parlare in italiano. La decisione di imparare l'italiano dettata da spinta motivazionale forte può essere determinante per il successo del percorso di apprendimento (Manuale Sai, 2018, pp. 46-47).

Entrando nello specifico del caso di studio, *una lingua per essere*, si riportano in modo sintetico le classificazioni dei livelli di competenza operati dall'insegnante L2 nel corso di italiano interno del Sai che non seguono le scale costruite sui sei livelli di competenza e conoscenza linguistica del Quadro comune europeo, ma i profili molto diversificati per provenienza, età, bisogni e biografia linguistica delle singole sopravvissute:

- Corso di livello elementare;
- Corso di livello PreA;
- Corso di livello A1;
- Corso di livello A1 avanzato.

Prendiamo in esame il corso di livello elementare frequentato da n. 8 donne nigeriane, vittime di tratta e madri singole: Hermine.

Quali sono gli obiettivi che professionisti a valenza pedagogica devono individuare e di cui è necessario che si prendano cura al fine di una concreta inclusione socio-culturale?

I percorsi di apprendimento sono tutti legati alla certezza, non solo dell'immediatezza del momento, ma all'acquisizione di competenze volte a un'inclusione piena ed efficace e alla riconquista della propria autonomia individuale, intesa come effettiva emancipazione dal loro bisogno di assistenza temporaneo. Inoltre, l'apprendimento dell'italiano L2 promuovere l'empowerment delle sopravvissute, inteso come un processo individuale e organizzato, attraverso il quale le singole persone possono ricostruire le proprie capacità di scelta e di progettazione e riacquistare la percezione del proprio valore, delle proprie potenzialità e opportunità.

Dunque, all'interno delle classi della scuola di italiano L2 del Sai non si procede a una mera alfabetizzazione, ma si propongono percorsi critici e decostruttivi, improntati alla condivisione di ogni singolo obiettivo partendo dai bisogni legati alla concretezza della quotidianità che vivono le sopravvissute sul territorio, nella gestione e interazione con i servizi.

Si ritiene opportuno, ai fini della completezza del lavoro, riportare brevemente una tabella esemplificativa per spiegare in che modo le contestualizzazioni delle attività linguistiche si realizzano in domini o in obiettivi primari relativi alla possibilità di partecipare pienamente alle attività del territorio e di interagire adeguatamente in situazioni in cui è richiamato l'esercizio dei loro diritti.

LA CONTESTUALIZZAZIONE DELLE ATTIVITÀ LINGUISTICHE SI REALIZZA IN DOMINI:
DOMINIO PERSONALE che comprende le relazioni all'interno della famiglia e fra amici;
DOMINIO PUBBLICO che riguarda tutto ciò che è legato alla normale interazione sociale (pubblica amministrazione, servizi pubblici, rapporti con i media);
DOMINIO PROFESSIONALE che comprende tutto ciò che si riferisce alle attività e alle relazioni di una persona nell'ambito lavorativo e/o nell'esercizio della sua professione;
DOMINIO EDUCATIVO che si riferisce al contesto di apprendimento e formazione (dove si acquisiscono conoscenze e abilità specifiche).

Dunque, diversi contesti con diversi lessici che vanno adeguatamente esplicitati per far sì che la persona sia ingaggiata e responsabile del proprio percorso di apprendimento.

Quali sono i primi dati emergenti, quali sono i bisogni legati alla permanenza sul territorio?

Si tratta di bisogni materiali, legati all'essere soggetti attivi sul territorio, che richiedono l'apprendimento e l'uso di una lingua vicina e quotidiana, indispensabile per integrarsi, per vivere e agire ruoli diversi, per apprendere e riuscire. Elenchiamo di seguito i succitati bisogni che richiedono una stretta connessione tra pratica didattica e impegno pedagogico:

- accompagnare i figli a scuola nel percorso scolastico, poter interagire in modo funzionale con gli insegnanti e con gli altri genitori;
- accedere autonomamente ai servizi del territorio: questura, anagrafe, agenzia delle entrate, centro per l'impiego;
- imparare a relazionarsi con i servizi per la salute;
- sviluppare un lessico adeguato e compatibile con il proprio percorso formativo e di inserimento lavorativo.

Emerge chiara una prospettiva pedagogica che si muove nella direzione di un'educazione per gli adulti – che prende le distanze da un'alfabetizzazione standard, “calata dall'alto” – che si fa portatrice di programmazioni mirate e di approcci e azioni diversificati che agevolano progettualità di piena inclusione e riconquista della persona a livello globale.

Il caso di studio ci restituisce la possibilità di un'importante e significativa riflessione educativa; ovvero, riprendere i temi dell'istruzione formale, che in questo caso viene impartita dal Cpia, e ricontestualizzarli al fine di renderli accessibili e praticabili nelle comunità educanti, nei sistemi d'accoglienza, in cui l'insegnamento della lingua italiana richiama l'urgenza di percorsi personalizzati che tengano conto dell'eterogeneità biografica, linguistica, culturale, motivazionale, giuridica del soggetto.

3. I percorsi di apprendimento L2 delle sopravvissute come attualizzazione dell'esperienza di Barbiana

Il caso di studio esaminato richiama a una suggestione non immaginaria, piuttosto, *dialogica*, in merito alle sopravvissute che possono rappresentare “le nuove ultime” della Scuola di Barbiana. Si possono delineare forti punti di correlazione tra l'impostazione pedagogica inclusiva della pedagogia interculturale agita nel contesto Sai e i presupposti teorici che possiamo mutuare dall'opera di don Milani a Barbiana.

Nello specifico, don Lorenzo Milani vedeva nella scuola la capacità di dare e restituire strumenti agli ultimi per combattere storture e ingiustizie sociali. La scuola è per don Milani un modo di essere, uno stato di vita e un modo di interpretare il mondo attraverso la potenza creativa, trasformativa e generativa della parola; la stessa scuola che viene offerta alle sopravvissute del Sai, una scuola di vita, in cui i percorsi e le progettualità sono costantemente partecipati e condivisi. È necessario restituire la lingua a queste donne che coraggiosamente hanno intrapreso un cammino di protezione e inserimento sociale che consenta non solo la sopravvivenza, ma una vera e propria rinascita. Una lingua strettamente connessa all'*essere*, ovvero, alla propria esistenza in un determinato luogo e in un determinato tempo. Fare scuola, insegnare l'italiano di prossimità significa lavorare per un'inclusione che sia complessa e completa e ciò può accadere solo ed esclusivamente attraverso l'esperienza diretta.

Don Lorenzo vede nella scuola la capacità di dare agli esclusi gli strumenti per combattere le storture e le ingiustizie di un mondo fortemente squilibrato a danno dei più deboli (Gesualdi, 2019, p. 9).

L'opera di don Milani viene attualizzata con una progettazione rispettosa e vigile delle esperienze di vita e dei vissuti individuali.

Un'educazione che non ci fa “stare” e “insegnare a stare” con il mondo ma che è essa stessa nel mondo, come ci suggerisce il gigante del pensiero pedagogico Paulo Freire (1971) quando ci racconta l'educazione degli oppressi.

4. Da don Milani a Freire: restituire la parola agli ultimi e alle ultime

La ricerca presentata tenta di prospettare azioni pedagogiche e pratiche educative in contesti di vita quotidiani particolarmente sfidanti e faticosi perseguendo quell'educazione problematizzante che deve necessariamente affrontare “situazioni problema” e, contestualmente, rispondere alle sfide educative della materialità del momento e dell'esistenza a cui Freire ha sempre richiamato l'attenzione.

L'educazione di cui abbiamo bisogno deve necessariamente affrontare – situazioni problema – ovvero una normale situazione di vita quotidiana

legata al proprio contesto di prossimità, che viene trattata educativamente perché affrontandola, è possibile imparare (Reggio, 2022 pp. 9 -100).

I bisogni delle sopravvissute all'interno della scuola di italiano si riferiscono a situazioni problematiche che affondano le proprie radici nei “temi generatori” freireiani, che hanno causato la situazione problema ma che, allo stesso tempo, contengono soluzioni e risorse che producono cambiamento.

Si coglie dunque una grandissima coerenza: l'attualità di questa prospettiva pedagogica è realmente agita come eredità viva e attiva. Le professioni a valenza pedagogica implicate in percorsi di apprendimento hanno la consapevolezza che nel problema, nell'affrontare una criticità, ci si muove verso una soluzione, un superamento, una possibilità evolutiva. don Milani e Paulo Freire hanno operato per restituire la parola: oggi, in che modo gli educatori, gli insegnanti promuovono tale restituzione?

È fondamentale compiere un'attenta riflessione sulla correlazione che si può rintracciare tra il mutismo dei giovani montanari di Barbiana, la mancanza di parola dei compesinos del nord-est brasiliano e la timidezza delle sopravvissute del Sai; essa ci conduce a un'assunzione di responsabilità condivisa, affinché la progettazione e la realizzazione dei percorsi di apprendimento dell'italiano L2 sia concretamente capace di “restituire la voce”, la parola agli ultimi e non agire pratiche educative astratte e colonizzanti.

Riferimenti bibliografici

- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele: Torino.
- Gesualdi, M. (2019) *La parola fa eguali*. Libreria Editrice Fiorentina: Firenze.
- Reggio, P. (2022). *Lo schiaffo di don Milani*. La Meridiana: Molfetta.
- Roverselli, C. (2017) *Declinazione di Genere. Madri, padri, figli e figlie*. Ets: Pisa.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.

Le discussioni di gruppo nei processi di ricerca con *photovoice*: sostenere il confronto tra pari con processi di ricerca partecipativi

Letizia Luini

Dottoranda

Università degli Studi di Milano-Bicocca - l.luini@campus.unimib.it

Riflessioni introduttive

La partecipazione di bambine e bambini rappresenta un oggetto di attenzione da prospettive accademiche e pratico-operative: tale interesse è frutto di interventi legislativi di respiro internazionale che condizionano il modo di fare ricerca, ma prima ancora il modo di concepire l'infanzia (Christensen & James, 2008). Le bambine e i bambini rappresentano un gruppo culturale di soggetti competenti e con caratteristiche peculiari (James, Jenks & Prout, 1998; Lewis, Lindsay, 2000), con voci e desideri che gli adulti dovrebbero impegnarsi ad accogliere ed ascoltare attraverso strategie innovative che permettano ai più piccoli di prendere parola in contesti formali ed informali, nel pieno rispetto dei diritti all'ascolto e alla partecipazione di tutte e tutti (UN, 1989).

Il diritto all'ascolto, sancito nell'articolo 12 della Convenzione Internazionale sui Diritti del Fanciullo e dell'Adolescente, afferma che i bambini e le bambine sono soggetti di diritto che dovrebbero essere ascoltati in tutte le questioni che li riguardano (*ibidem*): è dunque compito e responsabilità delle figure educative promuovere esperienze di scambio dialogico in contesti accoglienti e attraverso strumenti (Sanders & Munford, 2005) capaci di valorizzare la specificità della voce di cui ciascuno è portatore. Essere piccoli non significa non avere nulla da dire, ma, per poter ascoltare quello che non può essere detto solo con le parole, occorre sperimentare metodi e strumenti che siano in grado di rendere visibili le prospettive di tutte e tutti, in particolare di coloro i quali hanno ancora poca padronanza della lingua scritta e parlata.

Alla luce di queste considerazioni, il presente contributo intende condividere alcuni primi risultati raccolti durante una ricerca esplorativa dall'approccio partecipativo con la metodologia del *photovoice* (Wang, & Burris, 1997). L'esperienza di ricerca è stata condotta in due sezioni di scuola dell'infanzia del Comune di Milano, coinvolgendo un totale di 49 bambine e bambini nella fascia d'età 3-6 anni, con l'obiettivo di esplorare il loro punto di vista rispetto alle possibilità di azione che possono essere sperimentate nei contesti educativi all'aperto quali giardini e cortili scolastici. Il contributo intende concentrare l'attenzione su una specifica fase progettuale del protocollo *photovoice* (Samanova, Devine & Luttrell, 2022), ovvero la fase di narrazione, che prevede dei momenti di discussione di gruppo sulle foto-

grafie realizzate e selezionate da ciascun/a partecipante: tale processo è stato identificato come altamente partecipativo, poiché favorisce possibilità dialogiche, espressive ed emancipative significative per bambine e bambini di scuola dell'infanzia.

1. Metodologia

La ricerca ha previsto l'implementazione della metodologia partecipativa visuale del *photovoice* (Wang & Burris, 1997; Wang, 1999): tale strumento di ricerca, tradizionalmente utilizzato per dare voce a gruppi di persone marginalizzati, quindi poco considerati nei processi decisionali, consente di documentare contesti, esperienze e pensieri personali attraverso l'uso combinato di immagini e parole; l'attrattività dello strumento, che permette a ciascuno di utilizzare una macchina fotografica in modo indipendente, e la sua multi-modalità (Shaw, 2021), in quanto prevede l'utilizzo sia di immagini che di parole, individuali e corali (Strack et al., 2004), parlate e scritte, rendono questa metodologia uno strumento promettente per dare voce a bambini, anche molto piccoli, sia nei processi di ricerca che nelle pratiche educative quotidiane. Le possibilità di espressione offerte dal canale visuale combinato a quello verbale risultano amplificate in questo processo, in cui ciascuno può scegliere secondo quale modalità esprimere pienamente se stesso nel corso di diverse esperienze partecipative. La ricerca sul campo con *photovoice* ha infatti previsto l'implementazione di una serie di fasi progettuali (Latz & Mulvhill, 2017): in primo luogo, è stata offerta a bambine e bambini la possibilità di realizzare degli scatti fotografici per rispondere a domande-stimolo aperte, volte ad esplorare le loro prospettive e i loro immaginati circa i contesti all'aperto abitati; successivamente, i partecipanti hanno selezionato le immagini per loro più significative che, una volta sviluppate, sono state utilizzate per condurre discussioni di gruppo (Hergenrather et al., 2009). Infine, la documentazione visuale e narrativa raccolta è stata disseminata e presentata ad un pubblico attraverso la realizzazione partecipata di una mostra fotografica, occasione in cui le prospettive dei bambini sono entrate in dialogo con la comunità. Tale metodologia di ricerca sembra dunque che possa offrire la possibilità di documentare aspetti significativi delle proprie esperienze di vita e al contempo di promuovere dialogo critico tra pari, a partire dall'osservazione e dalla discussione di fotografie all'interno di gruppi di diverse dimensioni, per condividere informazioni, suggestioni, intuizioni o sensazioni relative ad aspetti che caratterizzano la propria comunità (Wang & Burris, 1997).

2. Alcuni primi risultati

La presente riflessione intende concentrare l'attenzione in particolare sulla fase di narrazione, step progettuale che prevede momenti di discussione di gruppo a partire dal materiale fotografico prodotto e selezionato da ciascuno.

La letteratura suggerisce che le immagini offrono modalità differenti per descrivere le esperienze quotidiane e le interpretazioni attribuite a luoghi, spazi e relazioni: questo materiale, combinato alle narrazioni, permette di ritrarre più efficacemente le diverse sfumature dell'esperienza umana (Collier, 1957; Prosser & Loxley, 2008). Quando le immagini vengono utilizzate come strumento per elicitarle narrazioni durante conversazioni o discussioni di gruppo, possono spalancare delle porte, rappresentando degli ancoraggi concreti a supporto degli scambi dialogici, che mantengono alta l'attenzione dei partecipanti e permettono loro di assumere il ruolo di esperti delle proprie vite (Clark & Moss, 2011); in più, le immagini possono favorire un maggior livello di consapevolezza, consentendo di rendere espliciti ricordi latenti nella memoria, di natura sia emozionale che sensoriale (Harper, 2002; Riddett-Moore & Siegesmund, 2012), permettendo a ciascuno di riconnettersi ad elementi concreti della propria esperienza (Roberts, 2011).

Da una prima analisi del diario riflessivo che si è tenuto nel corso dell'esperienza di ricerca sul campo emerge che lo step progettuale della discussione sia particolarmente interessante, soprattutto nel favorire possibilità dialogiche in contesti di gruppo: l'osservazione partecipante dei bambini e delle bambine ha permesso di comprendere che poter agganciare idee ed ipotesi personali alle fotografie (sia proprie che quelle degli altri componenti del gruppo) favorisce l'espressione individuale e mette in circolo pensieri che trovano un significativo ancoraggio comune sulle immagini di tutte e tutti, promuovendo l'espressione e la partecipazione a processi dialogici e decisionali, anche intorno a questioni potenzialmente delicate e fino ad allora inespresse.

Nello specifico, la ricerca sul campo ha messo in luce che alcuni bambini hanno sfruttato l'esperienza di discussione fotografica per condividere il proprio malcontento rispetto all'impossibilità d'uso di alcuni materiali molto ambiti del giardino, quali alcuni bancali che vengono utilizzati per costruire case e rifugi durante momenti di gioco simbolico, immaginativo e costruttivo: durante la discussione, i bambini, osservando tali materiali ripetutamente ritratti nelle fotografie, hanno trovato il coraggio di denunciare che spesso vengono monopolizzati dai compagni più grandi, che impediscono loro di utilizzarli. L'osservazione delle fotografie prodotte, combinata alla possibilità di avviare dialoghi spontanei che si ancorano ad un contenuto visuale ricorrente, in un clima di fiducia, accettazione e ascolto, ha permesso ai bambini di rendere espliciti dei bisogni latenti: il loro malessere e i loro desideri sono stati resi visibili prima attraverso gli scatti fotografici, e poi durante le discussioni di gruppo, contesto in cui ciascuno ha trovato un proprio spazio per prendere parola e per esprimere liberamente il proprio pensiero. Questo, allo stesso tempo, ha permesso di acquisire nuove consapevolezze rispetto alle proprie necessità, avvertite non solo dal singolo, ma anche da parte del gruppo, che si è sentito fortemente ingaggiato nel provare ad ipotizzare possibili soluzioni in merito alla situazione problematica denunciata. Tale esperienza si è rivelata significativa non solo per i bambini e le bambine, ma anche per le educatrici del servizio che in tale occasione hanno potuto ascoltare il punto di vista dei bambini, scoprendo una dinamica relazionale sotterranea, come anche un bisogno urgente per il gruppo.

3. Riflessioni conclusive

Per concludere, da questa prima lettura dei dati emerge che la metodologia del *photovoice*, in particolare nella sua fase narrativa, risulti funzionale per elicitarne preferenze, vissuti emotivi e bisogni altrimenti inespressi, a partire da un'attenta osservazione dei propri scatti fotografici, che diventano dei veri e propri strumenti dialogici capaci di evocare esperienze importanti per i bambini, favorendo il confronto e la presa di parola su un terreno visivo comune a tutte e tutti, anche rispetto a contenuti insidiosi e tematiche potenzialmente conflittuali.

L'osservazione partecipante di bambine e bambini coinvolti ha messo dunque in luce che l'utilizzo di fotografie autoprodotte facilita l'espressione individuale e al contempo corale di bambine e bambini nella fascia d'età 3-6 anni che attraverso l'osservazione delle immagini entro contesti di dialogo e confronto, hanno la possibilità di rievocare sentimenti, ricordi, esperienze pregresse e bisogni.

Riferimenti bibliografici

- Christensen, P., & James, A. (2008). *Research with Children. Perspectives and Practices*. Oxon: Routledge.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children. The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Collier, J. (1957). Photography in anthropology: A report on two experiments. *American Anthropologist*, 59(5), 843-859.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17, 13-26.
- Hergenrather, K.C., Rhodes, S.D., Cowan, C.A., Bardhoshi, G., & Pula, S. (2009). Photovoice as community-based participatory research: a qualitative review. *American Journal of Health Behavior* 33(6), 686-698.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. London: Polity Press.
- Latz, O., & Mulvihill, T. (2017). *Photovoice research in education and beyond. A Practical Guide from Theory to Exhibition*. New York: Routledge.
- Lewis, A., & Lindsay, G. (2000). *Researching children's perspectives*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Prosser, J. (2007). Visual Methods and the Visual Culture of Schools. *Visual Studies*, 22(1), 13-30.
- Roberts, H. (2000). Listening to Children: And Hearing Them. In P. Christensen, A. James (eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (pp. 225-240). London: Falmer Press.
- Riddett-Moore, K., & Siegesmund, R. (2012). Arts-based research: Data are constructed, not found. In S. R. Klein (Ed.), *Action research methods: Plain and simple*. Palgrave Macmillan.
- Samanova, E., Devine, D., & Luttrell, W. (2022). Under the Mango Tree: Photovoice with primary school children in Rural Sierra Leone. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-12.
- Sanders, J., & Munford, R. (2005). Activity and reflection: research and change with di-

- verse groups of young people. *Qualitative Social Work*, 4(2), 197–209.
- Strack, R. W., Magil, C., & McDonagh, K. (2004). Engaging youth through photovoice. *Health Promotion practice*, 5(1), 49-58.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Geneva: United Nations.
- Wang, C. C., & Burris, M. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24(3), 369-387.
- Wang, C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, 8, 185-192.

La motivazione nel *service-learning* quale elemento di prevenzione della dispersione scolastica

Mikol Kulberg Taub

Dottoranda

Università degli Studi di Firenze - mikol.kulbergtaub@unifi.it

Introduzione

La scuola, come sistema, fallisce ogni volta che uno studente, in qualsiasi momento della sua carriera scolastica, vive un evento demotivante che potenzialmente lo condurrà all'abbandono scolastico. Pensare di imputare tutte le colpe di tale abbandono alla scelta sbagliata di una scuola secondaria di secondo grado o al peso del carico cognitivo in questo specifico grado scolastico significa ridurre al qui e ora un problema che nasce e prende forma nel momento in cui uno studente inizia il suo percorso scolastico, a partire dalla scuola dell'infanzia.

La scuola odierna contribuisce nel processo di *drop out* degli studenti forse in maniera inconsapevole, ma riconoscendone le cause nella sua stessa storia fondativa, basata sulla selezione e sulla classificazione e riproponendo, quindi, un modello educativo che non riesce a staccarsi del tutto dal suo passato gentiliano.

Proporre approcci educativi non solo innovativi ma che spezzano questo legame con la scuola della ri-produzione per creare la scuola della pro-socialità, è un'urgenza, oltre che un dovere, del mondo della ricerca didattica e pedagogica. È necessario poter gettare le basi di un reale cambiamento nella Scuola, per favorire il reale successo formativo dei nostri studenti. Il *Service-Learning* (SL) propone tale trasformazione e la lezione di don Milani rappresenta un faro che illumina la strada delle competenze civiche delle persone.

1. Storia del ponte di Luciano

Don Milani ci racconta:

Ho un bambino che se voi lo vedeste, piangereste tutti, perché è piccolo, uno scricciolino di undici anni. Fa un'ora e mezza di strada, solo, per venire a scuola. Viene da lontanissimo, col suo lantermino a petrolio per la notte. Avreste tutti paura a fare la strada che fa lui di notte con la neve (Gesualdi, 2008, p. 5).

Nel libro che narra la storia del ponte di Luciano viene riportato che il giovane studente per arrivare a Barbiana doveva non solo attraversare il bosco ma anche guardare un “ruscelletto di montagna” (Gesualdi, 2008, p. 8). I compagni intuiscono le difficoltà del loro compagno e mettono una tavola per fargli attraversare il guado. Durante la stagione invernale, però, Lucianino scivola e cade nel ruscello, arrivando a Barbiana quasi congelato (*Ibidem*).

Dopo questo episodio, i compagni reagiscono al bisogno del giovane partendo con uno studio sui loro diritti; dopo un’attenta documentazione, i ragazzi si dirigono al Comune di Barbiana con l’idea di mettere in campo una protesta. In realtà, il Sindaco li riceve e promette loro la costruzione del ponte. Da lì a poco partirà la progettazione e l’effettiva messa in opera del ponte. Il ponte tutt’oggi è un simbolo di Barbiana e dell’opera dei ragazzi e di don Milani ed è oggetto di tutela da parte di molte associazioni¹.

Questa del ponte di Luciano viene ritenuta da Simone Consegnati, tra i primi esperti italiani di SL e studioso di don Milani, come la prima esperienza di SL in Italia.

2. Il *Service-Learning*

Molte sono, in effetti, le caratteristiche dell’esperienza del ponte di Luciano che rimandano all’approccio educativo del SL.

Possiamo definire il SL come un approccio educativo che cerca una connessione tra gli apprendimenti curricolari e il servizio verso la comunità, di cui gli studenti colgono i reali bisogni e con la quale essi sviluppano reciprocità e competenze.

Una definizione classica di SL è data da Bringle & Hatcher (1995):

Il Service-Learning è un’esperienza educativa basata su un corso, con crediti, in cui gli studenti partecipano a un’attività di servizio organizzata che risponde a esigenze identificate della comunità e riflettono sull’attività di servizio in modo tale da ottenere un’ulteriore comprensione dei contenuti del corso, un più ampio apprezzamento della disciplina e un maggiore senso di responsabilità civica (p. 112)².

Se andiamo ad analizzare nello specifico le fasi in cui il SL viene suddiviso in letteratura (Tapia, 2006, p.103; Fiorin, 2016, p. 74; Kulberg Taub, 2022, pp. 74-77), e confrontandolo con le azioni messe in atto dai ragazzi di Barbiana, possiamo riscontrare numerosi punti in comune (Tab. 1):

- 1 Nel 2007 il ponte ha subito una ristrutturazione patrocinata dai gruppi scout di Arezzo e Salsomaggiore; è stato anche rinominato “Il ponte di Luciano” (Gesualdi, 2008).
- 2 *Service-Learning is a course based, credit bearing, educational experience in which students participate in an organized service activity that meets identified community needs and reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of civic responsibility* (Trad. dell’Autrice).

FASI	IL PONTE DI LUCIANO	TIPOLOGIA DI SL
Motivazione	Luciano cade nel ruscello Solidarietà verso il compagno	
Diagnosi	Problema della mancanza di un ponte Ipotesi di soluzione: chiedere aiuto al Sindaco (don Milani li stimola)	
Ideazione e pianificazione	Studio di elementi di diritto Ideazione e pianificazione della protesta Incontro con le autorità e spiegazione del bisogno	RESEARCH BASED ADVOCACY DIRECT
Esecuzione	Messa in opera del ponte Cura del ponte	
Chiusura	Inaugurazione del ponte Cura da parte delle associazioni che ne riconoscono il valore simbolico	
PROCESSI TRASVERSALI		
Riflessione	Sul problema, sulle ipotesi di soluzione, sulla pianificazione, sul valore del gesto	
Documentazione e comunicazione	Testi scritti, argomentazioni per la protesta, foto	
Valutazione	Prodotto finale: il ponte	

Tab. 1. Le fasi del SL e l'esperienza del ponte di Luciano a confronto

2. Don Milani e l'abbandono scolastico dell'epoca

I dati ci aiutano a capire come, pur esistendo una notevole differenza di contesto storico tra la scuola degli anni Sessanta e quella odierna, siano ancora presenti dei livelli di abbandono scolastico significativi. Dai dati Istat relativi al livello di istruzione nel periodo 1951-2001, appare evidente come ancora nel 1961 la maggior parte della popolazione raggiungesse al massimo la licenza elementare (circa il 42%), mentre gradi di istruzione superiore erano riservati a fasce molto ristrette della società (i laureati erano intorno al 2% della popolazione)³. In generale, i dati riportati sopra evidenziano un livello elevato di *drop out* scolastico a favore del mercato del lavoro al termine della scuola primaria.

3 Su https://www.istat.it/it/files//2019/03/cap_7.pdf, p. 349.

3. L'abbandono scolastico oggi

Anche se non possiamo paragonare la situazione odierna con quella degli anni '50 e '60 del Novecento, i dati Eurostat sulla situazione italiana non ci consolano, visto che siamo al circa 11,5% di abbandono scolastico, al di sopra della soglia europea del 9,5 % e degli obiettivi per il 2030 del 9%⁴.

Alcune delle variabili che un tempo incidavano sull'abbandono scolastico esistono ancora oggi, come la provenienza geografica, ma a esse si aggiungono variabili di natura socio-culturale che possono essere considerate degli indici predittivi molto affidabili.

INVALSI⁵ parla di “dispersione implicita” per indicare coloro che, pur avendo terminato il percorso di Scuola Secondaria, non hanno raggiunto un livello di competenze adeguato al mondo del lavoro. I dati ci indicano un leggero miglioramento rispetto agli anni precedenti, assestandosi al 9,7% di dispersione implicita⁶. Qui la scuola pare fallire nella sua prima *mission*, la “garanzia del successo formativo” (DPR 275/1999). Se il sistema non risponde in maniera flessibile a tipologie di studenti e contesti eterogenei tra loro, il *drop out* scolastico continuerà a produrre dati inaccettabili in Paesi con il medesimo livello di sviluppo economico e sociale.

4. I patti educativi di comunità

Diverse sono le azioni che possono essere messe in atto per prevenire e ridurre il fenomeno dell'abbandono scolastico. La scuola da anni sta lavorando sulle politiche di orientamento formativo dei giovani e di recente sono state aggiornate le Linee guida per l'orientamento (2022); programmi di personalizzazione degli apprendimenti sono ormai divenuti prassi educativa. I patti educativi di comunità vanno nella stessa direzione. Essi sono accordi tra scuole, autorità locali, enti pubblici e privati e il terzo settore che hanno l'intento di coinvolgere la comunità in progetti educativi creando un legame con il territorio. I patti si stanno dimostrando determinanti nella lotta contro la povertà educativa e nella riduzione dell'abbandono scolastico, poiché rafforzano il ruolo della scuola come laboratorio e polo di apprendimento sociale e comunitari. I patti incoraggiano la partecipazione attiva dei giovani e delle loro famiglie, promuovendo percorsi di cittadinanza attiva e solidarietà. A oggi sono attivi 459 patti educativi di comunità finanziati dal Ministero dell'Istruzione e 71 patti educativi/di collaborazione tra piccole scuole e la comunità⁷.

4 Fonte: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/data>, consultato il 4/06/2023 alle ore 9:00.

5 Istituto Nazionale per la Valutazione di Sistema. www.invalsi.it

6 <https://www.invalsiopen.it/dispersione-implicita-prove-invalsi-2022/>, consultato il 5/06/2023 alle ore 11:00

7 <https://www.invalsiopen.it/patti-educativi-comunita/>, consultato il 3/06/2023 alle ore 17:00.

5. La motivazione nel *Service-Learning*

La motivazione degli studenti ricopre un ruolo centrale nella realizzazione del loro percorso scolastico; insieme alla riflessione, è considerata un fattore preventivo per l'abbandono scolastico. Nel SL, la motivazione costituisce la prima fase del percorso; viene considerata la fase "calda", quella in cui lo studente entra nella dimensione del "noi", del gruppo classe, si sente incluso (Consegnati in Orlandini, Chipa & Giunti, 2020) e posto davanti a una sfida, un problema da conoscere, analizzare e affrontare, con proposte di soluzione da lui stesso messe in campo. Le strategie didattiche che si possono utilizzare in questa fase (dal *brainstorming* al *brainwriting* a tecniche di *role play*, ecc.) hanno a che fare con esperienze attive in cui emerge il protagonismo degli studenti (Fiorin, 2016). Il SL pone lo studente in una dimensione prosociale in cui viene coinvolto in sfide importanti per la sua comunità e in cui sente di poter dare il proprio personale contributo. Grazie alle risorse del contesto e le reti che si creano attraverso il SL, su cui la scuola può fare leva, è possibile sostenere in maniera attiva il successo scolastico degli studenti (Guetta & Chiappelli, 2020).

6. Conclusioni

In accordo con i patti educativi di comunità, il SL può essere considerato uno strumento adatto a motivare gli studenti nel loro percorso scolastico e contribuire alla prevenzione le loro abbandono scolastico, oltre che a sostenere le competenze di cittadinanza, utili per la vita lavorativa e sociale.

Riferimenti bibliografici

- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112-122.
- Cunti, A. (1999). *La dispersione scolastica. Analisi e azione formativa*. Lecce: Pensa Multi-Media.
- Fiorin, I. (ed.) (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service-Learning*. Milano: Mondadori.
- Fondazione don Lorenzo Milani (2018). *Barbiana: il silenzio diventa voce*. Firenze: Cappelli arti grafiche.
- Gesualdi, M. (ed.) (2008). *Il ponte di Luciano a Barbiana*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Guetta, S., & Chiappelli, T. (2020). *La scuola abbandonata. Il contrasto alla dispersione scolastica attraverso l'orientamento formativo*. Roma: Aracne.
- Kulberg Taub, M. (2022). Educare alla pace attraverso l'approccio del Service-Learning. *Personae*, 1, 0-0.
- Mortari, L. (ed.) (2017). *Service-Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.

Orlandini, L., Chipa, S., & Giunti, C. (eds.) (2020). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica*. Roma: Carocci.

Tapia, M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*, Roma: Città Nuova.

Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, concernente l'adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 «Riforma del sistema di orientamento», nell'ambito della Missione 4 - Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza.

DPR 275/99. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59. (GU Serie Generale n.186 del 10-08-1999 - Suppl. Ordinario n. 152)

Legge 107/2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015)

Sitografia

<https://www.invalsiopen.it/dispersione-implicita-prove-invalsi-2022/>

<https://www.invalsiopen.it/patti-educativi-comunita/>

<https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/it/country>

https://www.istat.it/it/files//2019/03/cap_7.pdf

<https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/data>

Lo studio della categoria di *employability* nell'alta formazione: una riflessione sviluppata sui CdL dell'area della formazione dell'Università degli Studi di Firenze

Dino Mancarella

Dottorando

Università degli Studi di Firenze - dino.mancarella@unifi.it

Introduzione

I dati AlmaLaurea consentono di approfondire il tema stimolando una riflessione relativa alla preparazione che i Corsi di Laurea dovrebbero offrire agli studenti, in quanto da una parte descrivono gli aspetti rilevanti nella ricerca del lavoro dei laureati, dopo e dall'altra, approfondiscono le motivazioni che spingono gli studenti nella scelta di uno specifico percorso di formazione.

A tal proposito, dando un particolare sguardo al profilo dei neolaureati proveniente dall'area educativa e formativa dell'Università degli Studi di Firenze, emergono come rilevanti per la ricerca del lavoro, le dimensioni in riferimento alla possibilità di ottenere un lavoro stabile e sicuro (74,4%) e coerente con gli studi svolti (60,4%), di acquisire un buon livello di professionalità (74%), di indipendenza e di autonomia (69,8%), insieme alla possibilità di utilizzare al meglio le competenze acquisite durante gli studi (67,8%), ricevere un buon compenso (60%) e rispondere ai propri interessi culturali (59,1%).

Le motivazioni che risultano essere molto importanti nella scelta del Corso di Laurea sono in relazione con numerosi fattori, tra cui prevalentemente culturali (39,5%) e professionalizzanti (6,8%).

Come si evince da questa breve panoramica, la dimensione della ricerca del lavoro, così come della motivazione allo studio, portano con sé aspetti fortemente legati alla matrice culturale, al processo di professionalizzazione e allo sviluppo di competenze. Elementi chiave che permettono di offrire una prima lettura della categoria di *employability*, con l'auspicio di esplorare i diversi significati che essa racchiude.

1. La dimensione pedagogica della categoria di *employability*

La particolarità che caratterizza la categoria di *employability*, è quella di un costrutto estremamente complesso (Knight & York, 2002) alla luce, soprattutto, dei diversi contesti nei quali viene impiegata, ricchi di molteplici significati (Hillage & Pollard, 1998). Pertanto, risulta importante innanzitutto definire cosa si intenda con

questo termine. Per farlo, verranno presentate, in questa sede, alcune delle definizioni principe, per terminare poi con la presentazione di un modello.

Gli autori Hillage e Pollard, nel 1998, propongono una prima lettura della categoria di *employability*, definendola:

In simple terms, employability is about being capable of getting and keeping fulfilling work. More comprehensively employability is the capability to move self-sufficiently within the labour market to realise potential through sustainable employment. For the individual, employability depends on the knowledge, skills and attitudes they possess, the way they use those assets and present them to employers and the context (e.g. personal circumstances and labour market environment) within which they seek work (Hillage & Pollard, 1998, p. 2).

I ricercatori distinguono quattro elementi base relativi alla dimensione individuale di *employability*: *assets* (conoscenze), *deployment* (competenze), *presentation* (strumenti per la ricerca del lavoro) e *in the context of personal circumstances and the labour market* (il contesto, e più precisamente la relazione tra la dimensione individuale e i fattori esterni all'individuo). Secondo tale declinazione, si possono distinguere le conoscenze e le *skills* di cui dispone la persona, l'abilità di trasferire le sue risorse da un contesto all'altro e la sua capacità di sfruttarle.

All'interno di questa cornice, si inserisce un'altra prospettiva che permette di comprendere maggiormente la categoria di *employability*, ovvero la centralità della relazione tra *Higher Education* e *employability*.

Gli autori, punto di riferimento di questa dimensione, sono Lee Harvey, Mantz Yorke e Peter Knight. Le loro teorie sono state utilizzate nel corso degli anni per sviluppare diversi percorsi (Norton & Dalrymple, 2020) e modelli (ad esempio l'*Embedding employability Framework*¹) con l'obiettivo di migliorare l'*employability* degli studenti. Vengono proposti, di seguito, i principali punti di interesse per il panorama pedagogico-educativo.

In particolare, Harvey sottolinea che "Employability of a graduate is the propensity of the graduate to exhibit attributes that employers anticipate will be necessary for the future effective functioning of their organisation" (1999, p. 4) e, continua, dicendo che l'«employability is not about getting graduates into jobs. It is not even about delivering 'employability skills' in some generic sense.» Ma, piuttosto, risulta legata alla formazione di "critical lifelong learners – and emplo-

1 Questo modello è presentato da Advance HE. Il modello presenta dieci aree di interesse che sono parte integrante dell'occupabilità dei laureati. Tali aree si inseriscono all'interno di un processo ciclico composto da quattro fasi, fondamentali per incorporare l'*employability* nelle istituzioni e a livello di programma. Il cerchio esterno illustra i principi di inclusività, collaborazione e impegno che sono alla base dell'applicazione pratica delle aree. Questi principi devono essere presi in considerazione quando si sviluppano le strategie e i servizi per l'*employability* (Tibby & Norton, 2020).

yability is subsumed as a subset within that. So the focus needs to be on empowering students to become critical learners” (Harvey, 1999, p. 12).

Le capacità verso le quali il contesto formativo dovrebbe rivolgere l’attenzione sono, quindi, critiche, riflessive e di trasformazione, attraverso l’apprendimento, e il ruolo dell’insegnamento, in questo, gioca un ruolo fondamentale. Apprendere tali capacità diventa qualcosa di molto più complesso rispetto al mero apprendimento di un insieme di conoscenze.

Employability non è sinonimo di *employment* (Knight & Yorke, 2004), e non viene concepita come una *skill* che può essere insegnata o acquisita per trovare lavoro, ma piuttosto come un processo di apprendimento per sviluppare nel discente una postura critica e riflessiva, per sviluppare “a critical empowered learner” (Harvey, 2004). Anche Yorke, sostenendo la differenza tra *employability* e *employment*, afferma che, sebbene il processo curriculare possa facilitare lo sviluppo di prerequisiti adeguati all’occupazione, esso non la garantisce. Sempre secondo l’autore, la capacità di trovare lavoro deriva soprattutto dal modo in cui lo studente apprende dalle sue esperienze. Difatti, l’*employability* è “a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy” (Yorke, 2006, p. 8).

Dal momento che l’occupabilità è influenzata da diversi fattori, fra cui i più importanti di carattere socio-economico, i termini *employability* e *employable* non possono essere sovrapposti. Perdi più, non esistono delle competenze chiave, bensì una sinergia tra le qualità personali, le credenze, le abilità e la capacità di riflettere, in maniera tale da imparare dall’esperienza. Come sostenuto da Yorke, infatti, non è un caso che il termine *knowledge* venga sostituito con *understandings* e la parola *skills* con *skilful practices* al fine di sottolineare la capacità della persona di agire in situazioni complesse e non conosciute. Date queste premesse, Yorke aggiunge che una pedagogia per l’*employability* dovrebbe, quindi, considerare la complessità di questa categoria. L’istruzione superiore, in questo senso, avrebbe il compito di sviluppare negli studenti la *capability*, ossia una integrazione di conoscenze, *skills* e attributi personali, consentendo, così, alla persona di potenziare diverse abilità: la fiducia di intraprendere azioni efficaci e appropriate; la capacità di spiegare ciò che si sta cercando di ottenere; vivere e lavorare efficacemente con gli altri; continuare a imparare dalle proprie esperienze, sia come individui che assieme ad altri, in una società che è complessa e in continuo cambiamento (Stephenson, 1998).

In riferimento ai contesti di *Higher Education*, Knight e Yorke (2003) affermano che non bisogna mettere in contrapposizione l’interesse per l’*employability* con il buon insegnamento, poiché formare all’*employability* porta dei benefici all’insegnamento stesso e al percorso universitario. A tal proposito, infatti, gli autori offrono alcune indicazioni per migliorare e incrementare il livello di *employability* degli studenti: inserire *work experiences*, misurare i risultati di apprendimento in merito alla competenza di *entrepreneurship* nel curriculum; far sì che le istituzioni, attraverso un servizio di orientamento professionale unito a programmi di studio progettati a partire dalla politica di occupabilità, offrano una buona consulenza

sulle carriere. Inoltre, l'introduzione del *portfolio* (chiamato anche profilo o registro dei risultati) potrebbe stimolare negli studenti una riflessione in merito ai risultati conseguiti e alle potenzialità di sviluppo. Knight e Yorke sostengono che “l’employability is about more than skills: it is about Skills plus” (2003, p. 7), intendendo, con questo, che oltre alle competenze risultano altrettanto importanti la riflessione o, meglio, la meta-cognizione e l’influenza che possono avere le teorie del sé (ad esempio il *locus of control*). Questa visione, complessa e interrelata, di diverse componenti dell’*employability* fa riferimento al modello denominato USEM. L’acronimo richiama *Understanding, Skills, Efficacy beliefs* (self-theories) and *Metacognition*.

Come è possibile osservare grazie allo schema USEM proposto di seguito (Fig. 1), il termine *Understanding* indica una conoscenza in profondità; le *Skilled practices*, chiamate anche *Skilful practice*, esprimono la familiarità e la consapevolezza di saper dare una risposta all’interno di un determinato contesto, concetto ben diverso dalle cosiddette “competenze chiave” (*key skills*).

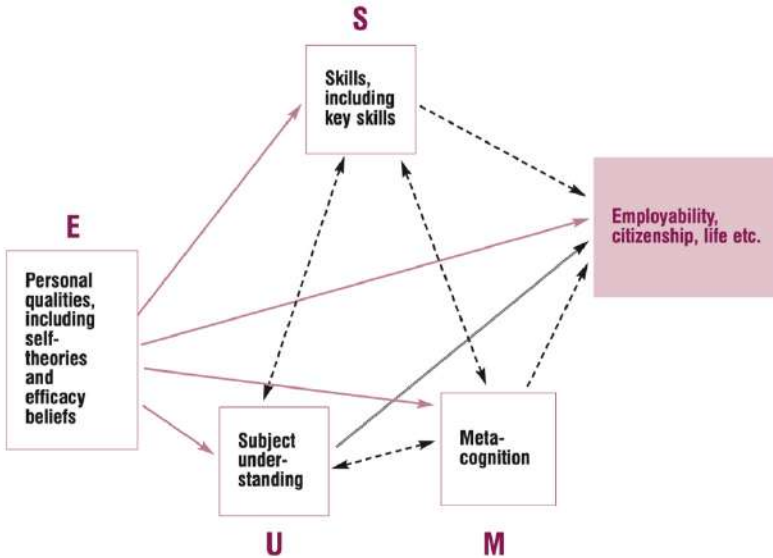


Fig. 1 - Schema del modello USEM (Yorke & Knight, 2006, p. 5)

Le teorie del sé possono influenzare l’apprendimento, infondendo una maggiore fiducia nelle persone poiché ritenute più efficaci di fronte a nuove sfide. La meta-cognizione corrisponde al *learning how to learn; of reflection in, on and for practice; and a capacity for self-regulation*» (Yorke & Knight, 2006, p. 6) e, secondo le recenti ricerche, sull’apprendimento svolge un ruolo importante. Tutti questi elementi conferiscono all’*employability*, quindi, un valore fondamentale per la competenza di cittadinanza e per la capacità del soggetto di poter realizzare le proprie aspirazioni, sottolineando la stretta connessione tra *employability* e *Hi-*

gher Education, nella sua dimensione pedagogica, come processo di formazione (Fig. 2).

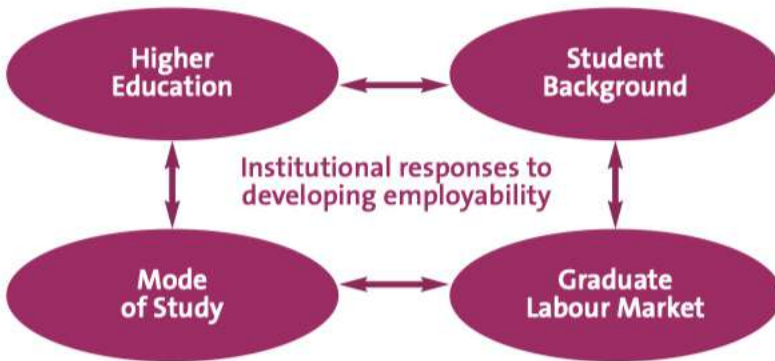


Fig. 2 - Diversity and employability (Harvey & Knight, 2005, p. 4)

In riferimento sempre al tema della formazione, è necessario sottolineare come i datori di lavoro ricerchino una persona che abbia sviluppato capacità accademiche di alto livello quali analisi, riflessione, critica e sintesi, piuttosto che un laureato specializzato. Questo perché il mondo, e di conseguenza il mondo del lavoro, cambia rapidamente (Harvey, 2003). Rimarcando i punti salienti di Yorke e Knight, si può affermare che l'*employability* corrisponda alle potenzialità del laureato di ricoprire posizioni lavorative che corrispondano al livello di formazione raggiunto. Oltre alle attività svolte all'interno del curriculum universitario, è necessario considerare anche le attività extra curriculari poiché quest'ultime influenzano positivamente lo sviluppo dell'*employability* dello studente. Secondo tale prospettiva, diventa importante una buona pianificazione e una buona revisione dei curricula per implementare gli elementi relativi all'*employability*, ponendo particolare attenzione alle pratiche pedagogiche e/o di valutazione. Yorke e Knight sottolineano, ancora una volta, come l'*employability* e il buon apprendimento vadano visti come strettamente allineati e non in conflitto tra loro. Dal momento che lo sviluppo globale di *employability* potrebbe richiedere del tempo, è importante non limitarsi ai singoli corsi, ma, al contrario, adattare le modalità di implementazione a seconda degli studenti e dell'intero programma². In quest'ottica, Harvey sottolinea "Despite appearances to the contrary, the real challenge is not how to accommodate employability but how to shift the traditional balance of power from the education provider to those participating in the learning experience" (Harvey, 1999, p. 13).

2 Secondo Yorke e Knight, esistono diversi modi in cui l'*employability* può essere sviluppata attraverso i curricula: *employability* attraverso l'intero curriculum; *employability* nel curriculum di base; apprendimento basato sul lavoro o correlato al lavoro, incorporato come uno o più componenti all'interno del curriculum; moduli legati all'*employability* all'interno del curriculum; apprendimento basato sul lavoro o correlato al lavoro in parallelo al curriculum.

2. Prendersi cura degli studenti attraverso l'*employability*: una possibile strada

Alla luce delle riflessioni qui presentate in merito alla declinazione pedagogica della categoria di *employability*, prendersi cura delle diverse esigenze degli studenti significa fare ricerca nell'alta formazione per rispondere ad una necessità di trasformazione delle condizioni educative delle persone per migliorare “i contesti di vita e di lavoro dei soggetti che in essi vivono ed operano” (Federighi, 2018, p. 24), sostenendo il loro inserimento nell'alta formazione e nel mondo del lavoro, occupandosi del loro ingresso nel percorso formativo, ponendo attenzione e coltivando le aspirazioni, sostenendo l'incremento dei risultati e facilitando l'accesso a corsi appropriati (Boffo, 2020b). Seguendo tale prospettiva, i servizi per l'orientamento professionale dovrebbero contribuire all'offerta curriculare, magari gestendo moduli opzionali per lo sviluppo delle competenze; proporre curricula che garantiscano la preparazione efficace all'*employability* incorporandola come competenza chiave all'interno dei percorsi di tutti gli studenti; rendere il più ampia possibile l'offerta affinché anche le persone che già fanno parte della forza lavoro, possano sviluppare le competenze e le conoscenze necessarie per migliorare il loro potenziale di carriera (Layer, 2004).

Riferimenti bibliografici

- Boffo, V. (2020a). La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 27-51.
- Boffo, V. (2020b). Oltre la formazione. Università e professioni educative. In Del Gobbo G., Federighi P., *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 171-196). Firenze: Edit.
- Federighi, P. (2018). La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro. In Federighi P. (ed.) *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 5-34). Firenze: Firenze University Press.
- Harvey, L. (1999). *Employability: Developing the Relationship Between Higher Education and Employment*. Opening presentation at the Fifth Quality in Higher Education 24-Hour Seminar. 28 October. Warwick University, Coventry: Scarman House.
- Harvey, L. (2003). *Transitions from higher education to work*. (Briefing paper – prepared with advice from ESECT and LTSN Generic Centre colleagues). Centre for Research and Evaluation, Sheffield: Sheffield Hallam University. <https://www.qualityresearchinternational.com/esectools/esectpubs/harveytransitions.pdf>
- Harvey, L. (2004). *On employability*. York: The Higher Education Academy.
- Harvey, L., & Knight, P.T. (2005). *Briefings on Employability 5 - Helping departments to develop employability*, Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT). Milton Keynes: The Open University.
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. London: Department for Education and Employment.
- Knight, P. T., & Yorke, M. (2002). Employability through the curriculum. *Tertiary Education and Management* 8, 261–276. <https://doi.org/10.1023/A:1021222629067>.

- Knight, P. T., & Yorke, M. (2004). *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*. London: Routledge.
- Knight, P. T., & Yorke, M. (2003). Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 8, 1, 3-16, p. 3. DOI: 10.1080/1356251032-000052294.
- Layer, G. (2004). *Widening participation and employability*. York: LTSN.
- Norton, S., & Dalrymple, R. (eds.) (2020). *Enhancing Graduate Employability: a case study compendium*. England and Wales: Advance HE.
- Stephenson, J. (1998). The Concept of Capability and its Importance in Higher Education. In Stephenson J., Yorke M. (eds.), *Capability and Quality in Higher Education* (pp. 1-14). New York: Routledge.
- Tibby, M. & Norton, S. (2020). *Essential frameworks for enhancing student success: embedding employability. A guide to the Advance HE Framework*. England and Wales: Advance HE.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is what it is not*. York: The Higher Education Academy.
- Yorke, M. & Knight, P. T. (2006). *Embedding Employability into the Curriculum*. York: LTSN.

Prendersi cura delle relazioni professionali: *middle management* scolastico e benessere organizzativo

Alba Mussini

Dottoranda

Università degli Studi di Foggia - alba.mussini@unifg.it

Introduzione

Nonostante le grandi trasformazioni economiche e sociali che stanno caratterizzando la nostra epoca, la scuola rimane senz'altro un luogo di cittadinanza attiva e di progettazione di futuro.

La letteratura ha da tempo sottolineato come tale istituzione debba prendersi cura della formazione integrale e integrata del soggetto e mirare al benessere personale e sociale oltre che al solo apprendimento di saperi.

In siffatta cornice spesso si sottovaluta il ruolo che il benessere organizzativo di docenti, dirigenti e collaboratori può avere per il raggiungimento di tali obiettivi.

Il presente contributo si interroga, in tal senso, sul ruolo che l'introduzione di nuovi modelli di *care management* e la formazione di tali professionisti può avere per la promozione di una buona *governance* d'Istituto e, al tempo stesso, di preziose *soft skills* in grado di migliorare lo stesso *know-how* organizzativo.

Nella prospettiva di una comunità che possa ritenersi realmente educante e, al tempo stesso, orientata a salvaguardare con perseveranza una certa continuità educativa, le dinamiche relazionali non possono essere sottovalutate, soprattutto se si considera, poi, che il benessere dei docenti, dei dirigenti e del personale è strettamente legato alla qualità dell'apprendimento e del successo formativo dei loro studenti.

Come migliorare, quindi, la vita professionale di docenti e dirigenti?

In questo caso, la pedagogia può intervenire come scienza mediatrice di processi organizzativi di qualità che puntino alla valorizzazione delle soggettività, di forme comunicative efficaci, introducendo alcune prospettive migliorative. Tra queste, il presente contributo analizza il *middle management*, recentemente sempre più al centro di alcuni studi di settore, come supporto organizzativo capace di innescare nuove competenze partecipative per una sana gestione della comunità scolastica (Pagliuca, 2022).

1. La complessità della gestione scolastica tra efficientismo e *humanity care*

La cultura organizzativa scolastica appare, ormai da tempo, difficile da definire poiché rimanda ad una serie di fenomeni sociali che non possono essere considerati isolatamente gli uni dagli altri, ma necessitano di uno sguardo analitico totalizzante e complementare.

Alcuni studi di settore hanno evidenziato come la stessa idea di complessità gestionale del sistema scolastico deriva da una matrice storica rinvenibile nel passaggio alla cosiddetta “riforma dell’autonomia”¹ nell’ordinamento scolastico nazionale.

A tal riguardo, Cornacchia (2010) afferma che:

Si è trattato di una rivoluzione culturale senza precedenti che ha avuto importanti riflessi sulla professionalità degli operatori scolastici: anzitutto capi d’istituto, per i quali è stata introdotta la qualifica dirigenziale che ha conferito loro un profilo manageriale, ma anche insegnanti, la cui attività è divenuta oggi ben più complessa ed articolata rispetto alla sola azione didattica (pp. 8-9).

Ciò ha generato, spesso, continui cambiamenti organizzativi senza che le professionalità coinvolte trovassero quasi mai una direzione comune e condivisa (*ibidem*).

In questo processo di trasformazione della gestione educativa pubblica, il dirigente scolastico assume una particolare funzione critica in quanto la sua conoscenza dei processi diventa fondamentale, la sua autorevolezza sempre più fondata sulla professionalità e meno sulla gerarchia e la sua stessa attività diviene finalizzata ad introdurre nel sistema scolastico una direzione innovativa, ovvero quella del leader educativo (Cocozza, 2004, p. 85).

In particolare, la *leadership* del dirigente si basa sulle capacità di comunicare all’interno e all’esterno dell’istituto scolastico, di motivare i collaboratori e di diffondere a tutti i livelli dell’organizzazione scolastica una visione strategica del cambiamento (*ibidem*).

A tal proposito, lo studio di Boldi (2022) afferma che:

1 Realizzata dal DPR 275/1999, che disciplina l’autonomia scolastica come “garanzia di pluralismo culturale che si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti [...] Attraverso questa legge, l’istituzione scolastica diventa soggetto giuridico e il DS diretto datore di lavoro [...] applicata dalla legge 107, o della Buona scuola, del 2015. Le leggi sull’autonomia scolastica sono state fatte per far sì che nelle scuole italiane ci fossero le condizioni giuridiche, organizzative, professionali e di relazione per rendere l’attività educativa più attenta ai bisogni didattici degli studenti. L’autonomia delle singole scuole (Legge n° 59/97) si compone di: autonomia didattica, autonomia organizzativa, autonomia di ricerca (D.P.R. n°275/99) più alcuni elementi di autonomia finanziaria, giuridica e gestionale (Cocozza, 2004).

Il dirigente deve far convergere gli interessi, gli sforzi e le azioni di tutti verso la stessa direzione, così da garantire il successo formativo di ogni studente, e per farlo deve acquisire consapevolezza della cultura organizzativa che sottende l'istituzione in cui opera. Lui stesso avrà il compito poi, di orientarla per favorire un confronto e una riflessione costante, per giungere a definire soluzioni creative che tendano al cambiamento (p. 216).

Sappiamo, anche, che sul cambiamento della struttura amministrativa della scuola incide il coinvolgimento degli *stakeholders* esterni che rende il compito dei dirigenti ancor più complesso giacché acquisiscono maggiore autonomia discrezionale per affrontare nuove sfide professionali che inducono, generalmente, a saper maneggiare strumenti normativi in un'ottica di collaborazione e condivisione reciproche per costruire relazioni diverse con parti interessate situate in contesti territoriali e sociali differenti (Ianes & Cramerotti, 2016).

Questo genere di cultura amministrativa, però, può rischiare di trasformare la scuola in un'azienda in cui a contare veramente sono i profitti e l'efficienza del personale docente e della dirigenza piuttosto che la co-costruzione di legami forti nelle singole relazioni professionali.

In riferimento a questo, lo studio di Ajello, Chiorrin e Ghione (2005) ha evidenziato che:

Il dissolvimento di quei legami tuttavia ha comportato, a detta di dirigenti scolastici ed insegnanti, l'assunzione anche di numerose incombenze di tipo burocratico-formale che sono, a volte, da loro percepiti come impaccio al dispiegamento delle finalità più propriamente formative del lavoro dei soggetti che operano a scuola [...]. In tal modo [...] è messa fortemente a rischio perché il tempo necessario a costruire-appunto-ed a consolidare quei rapporti che soltanto possono garantire la messa in atto di una rete in cui la scuola sia un interlocutore nella politica formativa di un territorio, finisce col fondarsi sulla disponibilità degli insegnanti a sacrificare parte del loro tempo libero (p. 25).

Nello specifico, come ritiene Trombetta (2011), lavorare nella scuola non può che essere una sfida per il personale coinvolto dove accettare la sfida significa percorrere dei sentieri sconosciuti e, anche se sembrano scontati, sono pieni di zone d'ombra e di responsabilità anche indirette e, a lungo termine, di conflittualità e modelli contraddittori.

Per contro, modelli di *management* orientati a riprogettare pedagogicamente un'organizzazione in cui gli *asset* intangibili del benessere, della motivazione, del senso di appartenenza e delle relazioni giocano un ruolo fondamentale, possono realmente contribuire a far vivere il contesto professionale come luogo e spazio di crescita personale e sociale in cui le relazioni diventano momenti cruciali per imparare ad allenare le singole capacità critiche e riflessive (Dato & Cardone, 2018).

2. Formare alla *leadership* condivisa: *middle management* e miglioramento organizzativo

La scuola ideale, pertanto, è quella capace di tollerare creativamente i conflitti, che sa mediare esigenze diverse, che propone progettualità condivise, sostenendo tutte le parti coinvolte nel processo educativo a progettarsi in un futuro credibile (Trombetta, 2011, p. 118).

Nello specifico, alcuni recenti studi sulla *leadership* scolastica si concentrano su alcuni elementi comuni per definire un cambiamento sostenibile delle pratiche organizzative che hanno a che fare col condividere, sostenere e valorizzare lo sviluppo professionale, la capacità di progettazione e, soprattutto, l'assunzione di responsabilità da parte di tutto il personale (Morini & Nencioni, 2022).

A riguardo, sempre l'analisi di Morini e Nencioni (2022) mette in luce che:

Nella scuola dell'emergenza occorre supportare ogni occasione di collaborazione tra studenti, tra docenti, tra studenti e docenti e con le famiglie, valorizzando il ruolo della comunità come risorsa chiave. A tenere insieme questa comunità è la rete di relazioni che si costruiscono attraverso l'esercizio di una *leadership* distribuita, che prevede la creazione di figure di leader intermedi ai vari livelli dell'organizzazione, allo scopo di condividere, connettere, confrontare conoscenze e competenze e contribuire in maniera collettiva a trovare le soluzioni più efficaci a difficoltà spesso inedite (pp. 7-8).

In tal senso, quindi, in una scuola intesa come sistema complesso adattivo, il *middle management* affianca la dirigenza nei processi di organizzazione e *leadership* distribuita ricorrendo al pensiero sistemico, il quale permette di comprendere, nella gestione della complessità, l'insorgenza di un fenomeno poiché ogni sua parte viene messa in relazione al tutto e, in virtù di ciò, di azionare un pensiero olistico, multidimensionale, gerarchico nella risoluzione dei problemi e adattabile al contesto (Agrati, pp. 48-61).

In particolare, le competenze dei *middle managers* rendono applicabile l'idea di una *Professional Learning Community* (PLC)², in cui il personale scolastico collabora e riflette criticamente sulla propria pratica professionale supportando così l'intero sviluppo scolastico (Paletta, Greco & Santolaya, 2022).

In questa prospettiva, la *shared leadership* si configura come processo interattivo

- 2 Come afferma sempre lo studio di Paletta, Greco e Santolaya (2022) a riguardo: "In una PLC, gli insegnanti mostrano la tendenza a cooperare piuttosto che a competere, lavorando in un ambiente sicuro, privo di critiche negative, un ambiente in cui il confronto aperto e onesto è combinato con relazioni di sostegno e fiducia... Applicata al contesto scolastico si traduce in attenzione verso tutti quegli elementi che caratterizzano una scuola come *Professional Learning Community*... definizione di una visione condivisa, investimento sulla formazione del personale, promozione di pratiche collaborative, ricerca, sperimentazione e innovazione, creazione di sistemi efficaci di *knowledge management*, apertura e interazioni con il territorio, sostegno a pratiche di *leadership* condivisa" (p. 3).

in cui due o più persone dello stesso team esercitano la loro influenza per soddisfare finalità di gruppo e organizzative che, per questo, sono accettate da tutti i membri favorendo la messa in circolo di *capability* differenziate utili al ben-essere interno ed esterno (Arduino, Zattoni & Bozzolan, 2021).

3. Conclusioni

Le riflessioni e gli studi qui riportati hanno l'intento di mettere in luce l'importanza di una responsabilità educativa condivisa e collaborativa in un particolare momento in cui alla scuola, nonostante le difficoltà strutturali e funzionali che essa vive, la realtà complessa impone di sapersi aprire al mondo esterno, di saper incidere sulla propria rete relazionale partecipando al benessere organizzativo (Trombetta, 2011, p. 120).

La principale sfida educativa, in tal senso, risiederà nello stimolare un agire creativo che si faccia promotore di nuovi paradigmi e pratiche operative volti a rivalutare il significato del lavoro, contribuendo alla formazione non solo dell'identità personale, ma, soprattutto, sociale e professionale del cittadino-persona-lavoratore (Dato & Cardone, 2018).

Può, dunque, la pedagogia impegnarsi concretamente nella costruzione di benessere personale e comunitario?

Come afferma Daniela Dato (2023), si tratta di allenarsi ad un possibile sviluppo di competenze trasversali, differenziate, di cittadinanza attiva, per la vita e trasformative necessarie per essere al mondo e saper agire positivamente sul proprio contesto.

Riferimenti bibliografici

- Agrati, L.S. (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Formare. Open Journal per la formazione in rete*, 18, 2, 48-61, <http://dx.doi.org/10.13128/formare-23354>
- Arduino, F. R., Zattoni, A., & Bozzolan, S. (2021). La diffusione dei modelli di leadership condivisa. *Corporate Governance and Research & Development Studies*, 2.
- Ajello, A.M., Chiellini, P., & Ghione, V. (2005). La scuola dell'autonomia come sistema complesso: un modello di analisi in Autonomie nei sistemi formativi. *Università e scuola*, X, 1/R.
- Boldi, M. (2022). Gestione dello stato di criticità organizzativa e gestionale del sistema complesso scuola. In V. Boffo, F. Togni (eds.), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione* (pp. 215-219). Firenze University Press. doi 10.36253/979-12-215-0081-3.24
- Cocozza, A. (2004). *La riforma rivoluzionaria: leadership, gruppi professionali e valorizzazione delle risorse umane nelle pubbliche amministrazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Cornacchia, M. (2010). *Teorie di management e organizzazione della scuola*. Milano: Edizioni Unicopli.

- Dato, D., & Cardone, S. (2018). *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Dato, D. (2023). Prefazione. In AA.VV., *Happiness Labs, Percorsi di orientamento per la promozione del benessere degli studenti universitari*. Milano: Franco Angeli.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (eds.) (2016). *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Trento: Erickson.
- Pagliuca, F. (2022). Dall'emergenza all'innovazione: come promuovere il miglioramento scolastico attraverso il middle management. *Open Journal of IUL University*, 3, 5.
- Paletta, A., Greco, S., & Santolaya, E.M. (2022). Leadership innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale. *Open Journal of IUL University*, 3, 5.
- Morini, E., & Nencioni, P. (2022). Leadership condivisa per la scuola che apprende. *Open Journal of IUL University*, 3, 5.
- Susi, F. (ed.) (2000). *Il leader educativo, le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*. Roma: Armando.
- Trombetta, C. (2011). *Lo psicologo scolastico. Competenze e metodologie professionali*. Trento: Erickson.

Il recupero e la condivisione degli spazi pubblici urbani per generare modelli di vita sostenibile¹

Maria Grazia Proli

Dottoranda

Università degli Studi di Firenze - mariagrazia.proli@unifi.it

1. Lo spazio pubblico come laboratorio di cittadinanza

Gli spazi pubblici sono parte della città, le conferiscono qualità, ne definiscono l'immagine e l'identità. Alcuni di essi sono concepiti al momento della pianificazione, altri hanno origine in processi di riorganizzazione, risignificazione e riutilizzo dello spazio ad opera di soggetti, gruppi o comunità che li abitano (Sennet & Sendra, 2022; Ceruti & Mannese, 2020). Si originano, in tal modo, processi trasformativi che riguardano sia i luoghi, sia i soggetti coinvolti in un movimento osmotico in cui la città può essere considerata come contesto e soggetto educativo². In questo caso, l'esigenza di riappropriarsi della città è fortemente legata all'idea di ri-abitare lo spazio pubblico restituendogli la centralità di luogo della vita democratica. Le città da questo punto di vista divengono lo scenario dove le trasformazioni sollecitate dal basso si manifestano come espressione della cittadinanza attraverso un insieme stratificato di significati diversi (*status*, appartenenza, attitudine all'azione) e il laboratorio di sperimentazione di nuove modalità di convivenza (Lazzarini, 2020).

In questa prospettiva, il dibattito intorno ai fenomeni di riappropriazione dello spazio urbano richiama l'importanza della partecipazione democratica, la possibilità di prendere parola e di esprimersi criticamente nei contesti di vita, la valorizzazione del sentimento di appartenenza e l'agentività dei soggetti, specialmente

- 1 Il contributo propone alcune riflessioni in merito a un recente studio sviluppato presso l'Università di Siviglia, Facoltà di Scienze dell'Educazione, nell'ambito della ricerca dottorale dal titolo "La città come contesto e soggetto educativo nel XXI secolo. Pedagogia delle aree urbane: da spazi di crisi a luoghi della relazione" attuata presso l'Università degli Studi di Firenze, Tutor Prof.ssa Raffaella Biagioli, che indaga lo spazio pubblico come luogo delle relazioni e della partecipazione democratica, e come contesto di apprendimento continuo di qualità.
- 2 Nota metodologica. La cornice teorica introduttiva è frutto di una *narrative literature review* effettuata con una modalità di sintesi esplorativa (Mortari & Ghirrotto, 2019) a partire da una domanda di ricerca ampia, volta a definire lo stato del dibattito sulla città come soggetto e contesto educativo con l'obiettivo di evidenziare quali paradigmi, costrutti e parole chiave possono interpretare e orientare le trasformazioni dei luoghi urbani in senso generativo. La revisione ha fatto riferimento ai database ERIC, Emerald Google Scholar, Scopus, alle principali riviste internazionali di ambito pedagogico/sociologico/urbanistico-architettonico e a pubblicazioni in volume a carattere tecnico-scientifico multidisciplinare.

dei giovani. Echeggia potentemente la lezione di don Lorenzo Milani come riferimento più che mai attuale e indispensabile per riflettere sull'esperienza educativa come agire complesso e problematico, dove è richiesto un lavoro sinergico tra scuola, extra-scuola e territorio in relazione all'importanza delle pratiche di partecipazione urbana e sociale come via di emancipazione (Cambi, 2005). Il pensiero di don Milani, così come la *pedagogia degli oppressi* di Paulo Freire, rivendicano il diritto degli uomini di riappropriarsi della responsabilità delle proprie scelte, divenendo protagonisti del proprio essere e agire attraverso un processo di emancipazione civile, sociale e culturale, attivato anche mediante processi di riflessione critica sull'agire situato nei contesti con forte valenza trasformativa (Mayo, 2011). Per questo, assume importanza la condivisione dei luoghi come modalità di abitare lo spazio pubblico in maniera attiva e partecipativa, anche nell'ottica di una continua interazione con la realtà sociale che può consentire una crescita armonica, favorendo l'*empowerment* e il senso di appartenenza alla comunità (Colazzo & Manfreda, 2019). Questa visione che emerge dalla letteratura, dove si intrecciano le trasformazioni dal basso in atto nei contesti urbani con il tema dell'esercizio della cittadinanza, nella dimensione locale-globale, è in piena sintonia con quanto espresso dagli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS) dell'Agenda 2030 ONU e dal modello *learning city* (Longworth, 2006) assunto da UNESCO (2017) come via per recepire la necessità di sviluppare città e comunità sostenibili e un'educazione di qualità per tutti lungo l'arco della vita (Biagioli, González-Monteaugudo, Romero-Pérez & Proli, 2022).

2. Un caso di rigenerazione dal basso: l'Huerto del Rey Moro a Siviglia

La ricerca *in progress* “La città come contesto e soggetto educativo nel XXI secolo” vuole indagare alcuni processi educativi e formativi permanenti, riconducibili alle traiettorie di sviluppo dell'Agenda 2030 e al modello *learning city*, presenti nella città di Firenze, per comprenderne il potenziale trasformativo in riferimento ai luoghi, ai soggetti e ai gruppi coinvolti, con particolare attenzione ai giovani, in un'ottica di rigenerazione urbana e sociale dal basso. Tale obiettivo si accompagna, inoltre, alla possibilità di narrare la visione e le istanze dei soggetti che entrano in relazione, o vivono nei contesti urbani presi in considerazione, e poter riflettere sulla possibilità di nuove professionalità che possano favorire interventi di rigenerazione urbana dal basso, in armonia con le aspettative e le azioni poste in campo dai soggetti coinvolti. All'interno del progetto è stato avviato, inoltre, uno studio in chiave comparativa in riferimento ad alcuni fenomeni di rivitalizzazione *bottom-up* degli spazi pubblici nel centro storico della città di Siviglia, considerata come esempio di *ciudad educadora*³.

3 Siviglia fa parte dell'Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) fondata nel 1994. Ad oggi la rete internazionale conta 500 membri in 35 Paesi a livello globale. La visione del-

La ricerca è sviluppata secondo un disegno *mixed-methods* ad architettura esplicativa sequenziale (Quant-Qual) con l'implementazione di metodi e tecniche proprie sia dell'approccio quantitativo, sia dell'approccio qualitativo (Trincherò & Robasto, 2019). La domanda di ricerca, messa a punto sulla base di quanto emerso dalla revisione della letteratura e affinata tramite il lavoro sul campo, chiede se azioni educative e formative nella dimensione *lifelong-lifewide* possano divenire motore dei processi di rigenerazione urbana *bottom-up*, intesa come graduale avvicinamento e riappropriazione dei luoghi della città da parte dei soggetti che li abitano; e se questi processi educativi e formativi possano influenzare il senso di appartenenza alla comunità, l'*empowerment* e la cultura dell'apprendimento continuo di qualità.

In particolare, lo studio *in progress* nella città di Siviglia riguarda la rilevazione di alcuni processi di riappropriazione e rivitalizzazione dello spazio pubblico promosse da soggetti, gruppi di abitanti del centro della città e associazioni. Anche in questo caso viene implementato il metodo misto con una prima fase volta alla rilevazione e al dimensionamento dei fenomeni (Fig. 1), tramite una ricerca documentale (dati statistici, documenti programmatici e di pianificazione della Municipalità⁴) e la rilevazione territoriale (Nuvolati & D'Ovidio, 2022), e una fase successiva di approfondimento qualitativo di uno dei fenomeni rilevati attraverso la strategia dello studio di caso (Merriam, 1998).

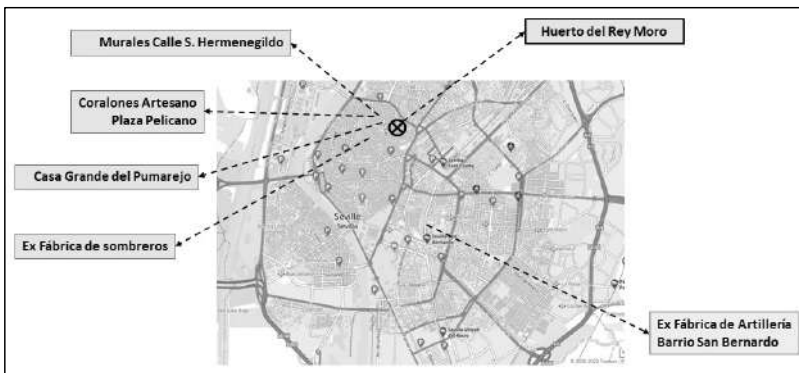


Fig. 1 – Rappresentazione grafica della collocazione dei fenomeni rilevati

L'interesse di ricerca si è quindi orientato verso un affondo qualitativo rivolto all'Huerto del Rey Moro per la sua peculiarità di essere il più grande spazio pub-

l'AICE è orientata verso lo sviluppo di città educanti che offrano a tutti gli abitanti una formazione ai valori e alle pratiche della cittadinanza democratica che favoriscano il rispetto, la tolleranza, la partecipazione, la responsabilità, l'interesse per la sfera pubblica e l'impegno per il bene comune (<https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>).

4 <https://www.sevilla.org/>

blico non urbanizzato (circa 5000 mq), né commercializzato, nel centro storico di Siviglia, divenuto orto urbano condiviso ad opera di cittadini e associazioni che, a partire dal 2004, hanno sottratto l'area al rischio di cementificazione.

Lo studio di caso *in progress* ha l'obiettivo di far emergere la storia e i tratti distintivi del recupero dell'Huerto del Rey Moro e il senso del luogo così come vissuto dai partecipanti, le attività svolte dall'associazione e il significato che l'orto assume per gli abitanti del quartiere e per i membri stessi dell'associazione, per comprendere le caratteristiche dei processi in atto e verificarne la riconducibilità agli OSS; verificare l'impatto che il recupero dello spazio ha avuto sugli abitanti in termini di trasformazione della modalità di vivere lo spazio pubblico in maniera attiva e partecipativa in chiave di *empowerment* e senso di appartenenza alla comunità.

Nella prima fase di dimensionamento della realtà dell'orto condiviso sono stati rilevati gli elementi che ne determinano l'identità, la storia, la struttura spaziale, la relazione con il quartiere e i suoi abitanti. Successivamente, per approfondire il significato dello spazio e le sue molteplici implicazioni rispetto alla vita del quartiere, è stato attuato un primo *focus group* (Baldry, 2005) con alcuni membri dell'associazione "Ecolución: Ecología en Evolución", una delle realtà che cooperano al mantenimento dell'Huerto del Rey Moro sviluppando progetti di sensibilizzazione ambientale tramite *workshop* sulla permacultura e sulle pratiche agricole sostenibili in ambito urbano, rivolte soprattutto ai giovani.

Lo strumento di indagine ha approfondito le seguenti macro-aree riferite agli obiettivi e alla domanda di ricerca:

- esperienze educative e formative proposte nel contesto;
- azioni orientate alla rigenerazione urbana e sociale sostenibile attuati nel contesto;
- strategie e azioni per favorire la partecipazione alla vita del quartiere in un contesto di apprendimento continuo;
- approcci metodologici, tecniche e strumenti implementati nelle attività rivolte soprattutto ai giovani;
- riflessioni sulle professionalità educative orientate alla facilitazione dei processi di rigenerazione urbana e sociale.

In relazione al processo di *content analysis* in atto⁵, da una prima lettura della trascrizione letterale di quanto espresso dai partecipanti al *focus group*, emergono alcuni temi chiave: la costruzione della comunità come obiettivo e come beneficio, l'apprendimento trasformativo e autoformazione, il senso del luogo, la necessità di confrontarsi con le criticità della città. In particolare, è stato sottolineato l'interesse e l'entusiasmo degli abitanti del quartiere che fin dall'inizio dell'"avventura" del recupero dello spazio verde si sono coordinati in gruppi di lavoro per il man-

5 Il processo di codifica del testo è effettuato con il supporto del software MAXQDA.

tenimento e l'apertura giornaliera dell'area, gradualmente trasformata in orto condiviso. Rispetto all'attualità, è chiara l'idea che le attività svolte dalle associazioni, e in particolare da "Ecolución: Ecología en Evolución", non siano limitate alla realizzazione di *workshop* su tematiche *green* o artistico-creative, ma siano orientate alla co-progettazione di programmi ricchi di attività partecipative, progetti artistici e culturali, con il coinvolgimento di tutti i soggetti interessati. Dal punto di vista metodologico, viene sottolineata l'importanza delle tecniche e degli strumenti artistici che sono fondamentali per favorire la partecipazione attiva, soprattutto dei giovani.

3. Conclusioni

Secondo l'approccio UNESCO (2017), individuare strategie adeguate al raggiungimento dei traguardi fissati dagli OSS per le città è un passo importante nell'adattamento degli obiettivi globali al contesto delle comunità urbane (Osborne & Piazza, 2023). Per creare un sistema di valori che concorrano alla trasformazione delle città in città sostenibili e *smart* in grado di affrontare le sfide che caratterizzano la contemporaneità – prima fra tutte il superamento delle disuguaglianze – decisori politici e *stakeholders* devono facilitare il cambiamento, la trasformazione e tenere insieme il benessere individuale con il benessere delle comunità, nella prospettiva della partecipazione democratica, *in primis* nell'ottica della facilitazione dei processi di rigenerazione urbana e sociale dal basso. In questa prospettiva, le professioni educative, formative e pedagogiche, sempre orientate al cambiamento, possono giocare un ruolo fondamentale nell'educare all'alterità, nel promuovere la cittadinanza attiva, anche attraverso la trasformazione fisica dei luoghi con il coinvolgimento di tutti gli attori, offrendo ai più giovani la possibilità di sperimentarsi e imparare dalle proprie esperienze situate nei contesti di vita.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2022). *Non siamo i padroni della terra. Educare alla cultura della sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Arendt, H. (1998). *La condizione umana*. Milano: Bompiani (ed. orig. 1958).
- Baldry, A.C. (2005). *Focus group in azione*. Roma: Carocci.
- Berg, B.L., & Lune, H. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. London: Pearson.
- Biagioli, R., González-Monteagudo, J., Pérez-Romero, C., & Proli, M.G. (2022). Spazi per apprendere, luoghi della relazione e della cittadinanza democratica nella città contemporanea. *Formazione & Insegnamento*, XX(2), 2-13.
- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Ceruti, M., & Mannese, E. (eds.) (2020). *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Colazzo, S., & Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Roma: Armando.
- Hillman, J. (2004). *L'anima dei luoghi. Conversazione con Carlo Truppi*. Milano: Rizzoli.
- Lombardi, M. G. (2020). Pedagogia del territorio. Le città come luoghi dell'umano. In M. Ceruti, E. Mannese (Eds.), *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi* (pp. 105-114). Lecce: Pensa Multimedia.
- Longworth, N. (2006). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities. Lifelong learning and local government*. London-New York: Routledge.
- Mayo, P. (2011). I contributi di don Lorenzo Milani e Paulo Freire per una pedagogia critica. In R. Sani, D. Simeone (Eds.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola* (pp. 247-267). Macerata: eum.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nuvolati, G., & D'Ovidio, M. (2022). *Temi e metodi per la sociologia del territorio*. Torino: UTET.
- Sendra, P., & Sennet, R. (2022). *Progettare il disordine. Idee per la città del XXI secolo*. Roma: Treccani.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (UN Resolution A/RES/70/1).
- Osborne, M., & Piazza, R. (2023). Building sustainable learning cities. *Nuova Secondaria*, XL(1), 134-142.
- UNESCO (2017). *Learning Cities and the SDGs: A Guide to Action*. <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities/learning-cities-and-sdgs-guide-action>.

Confronto tra attori educativi. Il valore formativo dei *focus group* nel contesto del Cre-Grest / Oratorio Estivo

Dalila Raccagni

Assegnista di Ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore - dalila.raccagni@unicatt.it

Introduzione

L'oratorio non è un'esperienza marginale, bensì un contesto centrale di proposte pedagogiche, un effettivo spazio di apprendimento, di valorizzazione e manifestazione di *soft* e *hard skills*¹. In oratorio

chi arriva nuovo così come chi lo abita da tempo, il ragazzo come l'adulto, vi trova il suo spazio di espressione di partecipazione, la valorizzazione delle capacità e soprattutto l'opportunità di essere conosciuto e accolto come persona. Da una fase iniziale a quella più avanzata si delinea quel processo di coinvolgimento che spesso induce a sentire l'ambiente oratoriano come la propria seconda casa, il luogo dove ci si sente a proprio agio e dove si assumono impegni e responsabilità (CEI, 2013, n. 18).

In particolare, tra la costellazione e molteplicità delle esperienze di volontariato² della pastorale giovanile, quella del Cre-Grest / Oratorio Estivo si configura significativa e formativa proprio per molti giovani, adolescenti e bambini delle diocesi lombarde. A tal proposito, Odielle (Oratori Diocesi Lombarde) ogni anno progetta le attività educative estive, individuando un tema, a mo' di sfondo integratore che sottolinea il valore pastorale e educativo della proposta tematica. Un'offerta che si inserisce nella molteplicità di occasioni che gli oratori propongono e "sono di fatto accomunate dalla loro peculiare offerta di prossimità alle giovani generazioni,

- 1 Come afferma M. Giganti (2020), l'oratorio "in questi ultimi anni ha vissuto una grandissima metamorfosi e ha fatto sua la prospettiva di un lavoro in rete con il territorio e con la società civile. Allo stesso tempo ha assunto lo stile di una soglia bassa che permette di accogliere tutti coloro che desiderano affacciarsi alle sue attività o anche solo usufruire degli spazi che permettono di vivere l'informalità delle relazioni" (p. 53) in *Oratorio, comunità educante*. Venezia: Marcianum Press; per approfondire si suggerisce inoltre Pagnoncelli N. (2017). *Un pomeriggio all'oratorio. La prima indagine nazionale sui centri giovanili*. Bologna: EDB.
- 2 Per approfondire le esperienze di volontariato in oratorio si suggerisce il testo ODL (a cura dell'équipe dell'Università Cattolica del Sacro Cuore) (2023). *La casa del dono. Indagine sugli oratori lombardi e il volontariato*.

amate, accolte e sostenute nella loro concretezza storica, sociale, culturale, spirituale” (CEI, 2013, n. 4).

Un’occasione formativa in cui è possibile ritrovare sé stessi, incontrare gli altri e il mondo, sperimentando il rispetto e l’autonomia. Inoltre, la compresenza di persone di età diversa non solo permette di generare nuove prospettive, ma favorisce anche l’incontro e il dialogo tra generazioni diverse.

Allo stesso tempo il Cre-Grest / Oratorio Estivo offre la possibilità concreta di fare delle esperienze nella prospettiva del servizio. Si tratta di un’attività

in cui nasce qualcosa di sé di importante: si disfa l’orizzonte protettivo del vissuto quotidiano e ci si ritrova, chiamati per nome, a essere altrimenti, in nuove prossimità; si sente la pressione di cose e realtà, di altri a sé affidati; ci si prende con i giovani e con i grandi, e ci si lascia, ci si vede, ci si legge modificati in questo andirivieni nei giorni; le proprie parole e i propri gesti assumono una rilevanza, un peso e una gravità, vogliono averla, non fuggono responsabilità; si dilata il campo dell’esperienza esistenziale, emotiva e cognitiva (e questo va ben assunto e coltivato, meglio sostenuto negli scambi con gli adulti) (Lizzola, 2007, p. 52).

L’oratorio estivo si configura pertanto come luogo generativo, dove “i legami più forti hanno la forma del dono offerto e ricevuto: e comportano una capacità corrispondente” (Sequeri, 2002, p. 129), propria di un’umanità fraterna. Un essere generativi che “vorrà dire allora cercare di declinare i vari significati che la persona giovane incontra nelle diverse situazioni e in un tempo ricco di molte opportunità affinché si formi come essere dotato di generalità in quanto dimensione intrinseca e intrecciata all’umana esperienza” (Musaio, 2016, p. 216).

1. L’opportunità dei *focus group*

Alla luce di questo quadro di esperienze si vogliono condividere alcune considerazioni emerse dai *focus group* diocesani realizzati nell’estate nel 2022, partendo da una sollecitazione venuta dalle diocesi coinvolte, volta a dare la parola ai protagonisti e attori educativi dei diversi territori.

Ne è nata una vera e propria ricerca centrata sull’analisi delle narrazioni emerse negli otto *focus group* realizzati. Lo scopo è stato: far emergere le opportunità pastorali del Cre-Grest / Oratorio Estivo; indagare le motivazioni che permettono l’attuazione di tale progetto estivo oggi e in futuro; e condividere le fatiche e risorse dello stesso.

La scelta della metodologia è funzionale alla necessità di un’analisi qualitativa in profondità, a riguardo con il termine *focus group* facciamo riferimento a “una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale, basata sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità” (Corrao, 2000, p. 25).

I diversi partecipanti: sacerdoti, educatori, genitori, volontari, coordinatori e

amministratori locali hanno avuto la possibilità di condividere riflessioni, proposte e difficoltà sotto la guida di un ricercatore. Quest'ultimo con una funzione di coordinamento – ordinamento che ha permesso di guidare i partecipanti nel dare ordine alle considerazioni e alle riflessioni.

L'evidenza che i soggetti coinvolti si riconoscano attivi e direttamente interessati nell'esperienza del Cre-Grest / Oratorio Estivo – seppur in contesti diversi – ha permesso loro di percepirsi simili e di conseguenza maggiormente disposti ad esprimere opinioni personali senza il timore di esporsi a reazioni e critiche.

Da questi *focus group* è emersa l'importanza di dare parola e di favorire il confronto continuo tra gli attori sociali (sacerdoti, educatori, genitori, volontari, coordinatori e amministratori locali), come dispositivo necessario per “chiarire le posizioni individuali e di paragonarle a quelle altrui, secondo un procedimento di *sharing and comparing*, che porta alla definizione e all'esplicazione dei significati soggettivi fino alla creazione di nuovi ambiti comuni di comprensione” (Cataldi, 2009, p. 14). Ogni testimonianza dei partecipanti, attraverso parole e metafore, antiche o nuove, non è esclusivamente una narrazione: essa è la sintesi di una visione che ci riguarda, di storie individuali, di luoghi comuni e cari, così come di distinte e acute appropriazioni.

2. Il valore formativo dei *focus group* nel Cre-Grest / Oratorio Estivo

I partecipanti alla ricerca hanno avuto così la possibilità di dare significato alla propria attività educativa e alla propria esperienza pastorale, esplicitando le motivazioni che hanno sostenuto la loro azione, e di rielaborare il proprio vissuto personale attraverso la narrazione e il confronto reciproco.

Questa ricerca, oltre al guadagno euristico, porta con sé un valore formativo in quanto avvia un processo di riflessione sulla pratica che permette ai partecipanti di risignificare la propria esperienza.

La prassi riflessiva è uno sviluppo progressivo di approfondimento dell'azione/pratica in questione (Cre-Grest / Oratorio Estivo). Parte dall'analisi della condizione vissuta e giunge a quella sugli attributi dell'azione educativa e alle premesse di crescita individuale e collettiva, sino a portare a riflessioni macro-contestuali, relative alle implicazioni sociali, politiche e culturali.

Nello specifico, gli attori educativi coinvolti, guidati dal ricercatore, hanno avuto modo di rileggere il vissuto personale in relazione al Cre-Grest / Oratorio Estivo, divenendo soggetti riflessivi. Questi ultimi sono adulti che, partendo dalla loro operatività, ma anche quindi dalle interazioni tangibili con gli altri componenti, dall'esperienza quotidiana di situazioni e relazioni che generano effetti, sono in grado di elaborare un pensiero personale, in relazione al vissuto individuale e comunitario. In questi termini vi è una implicazione reciproca tra la narrazione, quale strumento di senso all'azione, e l'azione stessa, dove la narrazione ritrova il senso (Chiodi, 2010). Questi adulti con responsabilità educative hanno potuto rileggere la propria operatività e le proprie interazioni a partire dalle sollecitazioni

degli altri membri del gruppo dando nuovi significati alla propria esperienza personale e comunitaria. L'esperienza diviene pertanto oggetto di valutazione e riflessione proprio nella misura in cui è narrata e condivisa.

Il contenuto narrativo che permette ai soggetti di riesaminare le esperienze, il vissuto e le azioni rintracciandone il senso e mostrando anche le eventuali prospettive di progresso. Allo stesso tempo ne emergono anche intenzioni, motivazioni latenti ed evidenti, scelte etiche e valoriali, che nella condivisione – permessa dal *focus group* – sono poste all'interno di una rete di senso condiviso culturalmente e dotati di unità e permanenza.

Gli aderenti hanno sperimentato la ricchezza dell'ascolto, del confronto e dunque della valorizzazione reciproca. Un dialogo inteso come forma di comunicazione che permette l'espressione delle proprie opinioni e vissuti e chiede il riconoscimento e il rispetto della diversità, e al tempo stesso favorisce la costruzione di un sapere condiviso che lungi dal negare le differenze, ma le include in un nuovo processo di conoscenza. Ciò in una logica di riconoscimento reciproco,

antitesi perfetta della logica dell'appropriazione. Esso esige un paziente esercizio, quasi un'ascesi da parte del soggetto, che permette di acquisire come disposizione abituale un decentramento da sé, uno spiazzamento e un'espropriazione delle proprie vedute particolari, affinché si possa riconoscere l'altro proprio come un altro (Bellingreri, 2011, p. 45).

3. Conclusioni

Agli otto *focus group* hanno partecipato 54 persone che hanno riconosciuto in questa esperienza di ricerca una opportunità significativa per esprimere i propri pensieri e i propri vissuti. Il confronto diretto con altri attori educativi e le sollecitazioni nate dalle considerazioni condivise hanno dato vita a un contesto generativo di nuovi pensieri e di un nuovo sapere.

È importante che gli Oratori riflettano sul loro operato dando voce agli attori sociali che lo animano, nella consapevolezza della

crescente complessità sociale e il conseguente compito educativo, interpretato anche a partire dalla storia di ciascuno, dal modo di essere adolescente/giovane/adulto, dalla concezione della vita della fede cristiana oltre che dall'educazione con le sue teorie, le sue prassi e le sue possibili attuazioni nel contesto specifico dell'oratorio (Acerbi & Rizzo, 2016, p. 119).

Pertanto, anche alla luce di queste considerazioni, l'esperienza dei *focus group* è stata riproposta come strumento efficace per indagare opinioni e vissuti di coloro che prestano servizio al Cre-Grest / Oratorio Estivo, in una logica che supera la tentazione della “consumazione delle relazioni” a una sapiente e qualificata “costruzione delle relazioni” (CEI, 2013, n. 15).

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2007). *E-state in oratorio/1. L'esperienza educativa degli adolescenti negli Oratori estivi e nei Cre-Grest Lombardi*. Bergamo: Litostampa Istituto Grafico.
- Acerbi, C., & Rizzo, M. (2016). *Pedagogia dell'oratorio. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Albanesi, C. (2004). *I focus group*. Roma: Carocci.
- Bellingreri, A. (2011). La crescita educativa delle nuove generazioni nell'incontro tra le culture. *Pedagogia e Vita*, 69(1), 47-66.
- Bezzi, C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*. Milano: FrancoAngeli.
- Brovelli, F. (Ed.). (1991). *Comunità cristiana: la cura per ragazzi, adolescenti e giovani: l'oratorio oggi*. Milano: Ancora.
- Cataldi, S. (2009). *Come si analizzano i focus group*, Milano: FrancoAngeli.
- CEI - Commissione Episcopale per la Cultura e le Comunicazioni Sociali, Commissione Episcopale per la famiglia e la Vita (2013). *Nota pastorale sul valore e la missione degli oratori nel contesto dell'educazione alla vita buona del Vangelo, Il laboratorio dei talenti*. Roma.
- Chiodi, M. (2010). L'ermeneutica dell'azione. La ricerca di un'identità narrativa in Paul Ricœur. In Perez-Soba J.J., Stefanyan E. (Eds.), *L'azione fonte di novità. Teoria dell'azione e compimento della persona: ermeneutiche a confronto* (pp. 83-112). Siena: Cantagalli.
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*. Milano: FrancoAngeli.
- Falcinelli, F., & Moschini, M. (Eds.) (2016). *Progettazione, gestione e coordinamento dell'oratorio. L'esperienza di elaborazione di un modello socio-educativo oratoriano*. Milano: FrancoAngeli.
- Giganti, M. (2020). *Oratorio, comunità educante*. Venezia: Marcianum Press.
- Gracili, R. (Ed.). (2005). *Funzione educativa e sociale degli oratori nelle comunità locali*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Musaio, M. (2016). *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca della possibilità*. Milano: Mimesis.
- ODL (a cura dell'équipe dell'Università Cattolica del Sacro Cuore) (2023). *La casa del dono. Indagine sugli oratori lombardi e il volontariato*. Brescia: Edizioni Opera Diocesana San Francesco di Sales.
- Pagnoncelli, N. (2017). *Un pomeriggio all'oratorio. La prima indagine nazionale sui centri giovanili*. Bologna: EDB.
- Sequeri, P. (2002). *Lumano alla prova. Soggetto, identità e limite*. Milano: Vita e Pensiero.

Le parole per valutare in una scuola che innova

Angela Rinaldi

Dottoranda

Università degli Studi di Milano-Bicocca - angela.rinaldi@unimib.it

1. Tra le crepe della scuola: orizzonti per l'innovazione

Risulta in parte ancora attuale la riflessione che propose Riccardo Massa (1998) quando si riferì all'esperienza dell'istituzione scolastica come ad un'esperienza di crisi, mettendone in discussione il *senso* e la *forma*. Egli evidenziò “il carattere obsoleto e squalificato dei suoi obiettivi, della sua organizzazione e dei suoi metodi” (ivi, p. 4), riportando una serie di evidenti indicatori come la disoccupazione giovanile, gli abbandoni scolastici, l'analfabetismo. Si tratta di dati che oggi si fanno esempio, tra i tanti, della contemporaneità dei suoi studi: si pensi infatti alle ancora preoccupanti statistiche sulla disoccupazione giovanile e gli abbandoni scolastici¹.

Occorre al contempo considerare, però, che il mondo della scuola è anche stato costantemente permeato da un bisogno di ripensare le proprie scelte e le proprie impostazioni (Antonacci & Guerra, 2018). Sono prova di questa tensione trasformativa le numerose e significative esperienze che hanno occupato la scena educativa con proposte innovative e talora alternative ai modelli considerati tradizionali.

Tuttavia, nonostante le fervere proposte teoriche e metodologiche abbiano offerto sollecitazioni volte ad un rinnovamento, quello che è sempre prevalso e che sembra prevalere ancora oggi è il generale senso di “fissità della scuola nelle sue strutture fondamentali” (ivi, p. 15), come se le riflessioni e i cambiamenti strutturali volti a reinterpretare “il ruolo e la traduzione dell'essere e del fare scuola” non fossero stati fatti a sufficienza (ivi, p. 14).

Si consideri, a tal proposito, quanto accaduto relativamente al passaggio dal voto sintetico all'impiego di una valutazione *in itinere* di tipo descrittivo nella scuola primaria, così come disposto dall'Ordinanza Ministeriale 172 del 4 dicembre 2020 e dalle relative Linee guida. Si tratta di una normativa coerente con l'evoluzione pedagogico-didattico-docimologica avvenuta nell'ultimo quarantennio (Corsini & Gueli, 2022); eppure, i più recenti contributi scientifici e ricerche ac-

1 Secondo i più recenti dati ISTAT, nel 2022, la percentuale di giovani d'età tra i 18 e i 24 anni che ha abbandonato precocemente gli studi è dell'11,5%: l'Italia è al quinto posto tra i 27 stati membri con più incidenza del fenomeno. Nel Mezzogiorno, l'incidenza raggiunge il 15,1%; i Neet (i giovani che non lavorano e non studiano) sono stimati al 19,0% della popolazione d'età tra i 15 e i 29 anni.

cademiche hanno evidenziato una ritrosia da chi abita la scuola ad adottare un nuovo paradigma valutativo (Grion et al., 2021; Corsini & Gueli, 2022; Scierri, 2023), per quanto pedagogicamente valido e fondato su evidenze empiriche².

La resistenza al cambiamento si dipana nell'assenza di spazi di riflessione, formazione e traduzione in grado di trasmettere a tutti, docenti, genitori e studenti, le implicazioni trasformative ed operative delle riforme (Antonacci & Guerra, 2018). “Per poter cambiare la scuola [...] occorre per prima cosa, al di là dei soliti discorsi di carattere politico e istituzionale, un esercizio di pensiero” (Massa, 1998, p. 10). Per andare oltre l'accezione di crisi bisogna pensare e guardare l'esperienza della scuola moderna dalla fessura di una frattura: “è nel solco di una frattura con i modelli della tradizione didattica [...] che si è condotti a ripensare nella sua assenza la ‘forma’ della scuola” (*ibidem*). Risulta dunque doveroso riconoscere e ripartire dalla significativa spaccatura che è stata già generata dalle trasformazioni avviate dalle proposte storiche o attuali che hanno sperimentato modi originali di interpretare il mandato della scuola.

È all'interno della cornice appena delineata, nell'oscillazione tra resistenze e tensioni innovative, che nel presente contributo si intende offrire quello spazio di pensiero reclamato da Massa (1998). I concetti pedagogici del “dare parola” e dell’“educazione al confronto” saranno i fari con cui ci si propone di mettere in luce possibili traiettorie percorribili da chi desidera continuare o cominciare ad abitare tra le “crepe” tracciate da chi ha provato o sta provando ad innovare la scuola.

2. Il Manifesto *Una scuola per un'educazione al confronto*

Alla luce del complesso scenario brevemente riassunto, si è scelto di articolare il contributo a partire dal Manifesto *Una scuola* (Antonacci & Guerra, 2018). Si tratta di un documento significativamente attuale e centrale rispetto a quanto finora presentato, poiché volto proprio a sostenere la riflessione sulla scuola e sulle sue possibili evoluzioni, in modo da ispirare le realtà che desiderano avviare processi di innovazione (ivi, p. 22).

Il Manifesto è trasversalmente attraversato dalla dimensione del confronto, che è possibile cogliere su due differenti piani. Innanzitutto, nella postura metodologica che è stata adottata dalle autrici per elaborare la proposta: non hanno delineato un nuovo modello né un nuovo metodo, ma attraverso un costante lavoro di *confronto* tra passato, presente e futuro, hanno rintracciato radici irrinunciabili o trascurate nella storia dei modelli educativi, le hanno messe in dialogo con contemporanee esperienze scolastiche nazionali e internazionali, per volgere lo

2 Ci si riferisce, ad esempio, alle evidenze raccolte negli ultimi decenni sia sull'efficacia di *feedback* descrittivi, sia sulla nocività di elogi o biasimi, i quali scoraggiano lo sviluppo di una motivazione intrinseca nei processi di apprendimento (cfr. Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020).

sguardo verso il futuro³. Hanno così offerto una sintesi di aspetti chiave per ragionare intorno alla possibilità di trasformazione organica di una scuola che possa essere radicata nella storia della pedagogia e allo stesso tempo vicina alle voci della contemporaneità (Antonacci & Guerra, 2019), dando eco a quella “frattura” abitata da chi ha provato a discostarsi dal modello considerato tradizionale, gerarchico, trasmissivo (Antonacci & Guerra, 2018).

In secondo luogo, anche quando ci si addentra nei contenuti del documento, si cammina su un fertile terreno in cui raccogliere spunti per promuovere un’educazione attenta alla dimensione del *confronto*: confronto che apra alla partecipazione di tutti gli attori che abitano la scuola, adulti e bambini, all’interno di un modello comunitario; confronto con contesti, *in* e *out*, complessi, intriganti, variabili (*ibidem*) e che parlino con linguaggi differenti; confronto con domande di esplorazione (Smith, 2012; Guerra, 2019), di ricerca e di trasformazione che “invitino ad andare in profondità nel mondo e nella conoscenza attraverso un esercizio costante all’esperienza con le cose e con le idee” (Antonacci & Guerra, 2018, p. 28; Freire, 2011)⁴.

Nella presente trattazione, non potendo approfondire l’intera proposta di ripensamento del dispositivo scolastico a cui si è fatto accenno, si è scelto di circoscrivere il focus intorno a quello che nel Manifesto è stato identificato come asse delle *Possibilità*, in cui viene presentata un’immagine di scuola senza voti o giudizi standardizzati, ma costellata dalla presenza di valutazioni descrittive, amplificanti, ricche, talvolta poetiche (Antonacci, 2009; Antonacci & Guerra, 2018). Come questo modello valutativo dialoga con i concetti pedagogici dell’“educare al confronto” e del “dare parola”?

Per rispondere alla domanda ed entrare nel merito di un certo modo di pensare la valutazione, può essere utile, come presentato nei precedenti paragrafi, collocarsi tra le “crepe” intagliate da chi ha dato vita ad esperienze di innovazione scolastica: in particolare, verranno prese in considerazione la Scuola di Barbiana e una recente esperienza presso una scuola primaria pubblica di Varese. Ancora una volta, evidenziando l’intreccio tra presente e passato, con ispirazione alla metodologia del Manifesto *Una scuola*.

3. Le parole per valutare

Nella scuola primaria di Varese è stato dato risvolto applicativo ai principi teorici e metodologici articolati nel Manifesto. Nello specifico, per quanto riguarda il si-

3 Per riferimenti più precisi circa il *framework* teorico e metodologico cfr. Antonacci, Guerra, 2018.

4 Si tratta di aspetti articolati intorno a quelli che sono stati identificati come i cinque assi pedagogici portanti per progettare organicamente la forma-scuola: *incontri, contesti, linguaggi, stili e possibilità*. Per approfondire: <https://drive.google.com/file/d/1dT1yyDd9-wcoPCla3knP-fVHfRzPzx0A/view>

stema valutativo, sono stati prodotti documenti di valutazione, ovvero pagelle, che consistevano in restituzioni puramente descrittive dei percorsi di apprendimento degli studenti, con lungimiranza rispetto alla successiva emanazione dell'Ordinanza 172 del 4/12/2020. I documenti sono stati certamente elaborati dagli insegnanti, ma era previsto anche uno spazio per le voci e il punto di vista dei genitori e degli stessi alunni, i quali formulavano autovalutazioni. È possibile riconoscere una proficua connessione tra questo modello di valutazione e l'esperienza della Scuola di Barbiana, dove il maestro non stava, dall'alto della cattedra, a determinare promozioni e bocciature o ad assegnare voti. Così come a Varese la parola dei docenti si affianca a quella di bambine e bambini, il posto di don Milani era accanto ai ragazzi, promuovendo capacità di autocorrezione e autovalutazione, rendendoli a pieno titolo partecipi e titolari dei loro percorsi formativi.

Inoltre, il lavoro di scrittura collettiva proposto da don Milani (Scuola di Barbiana, 1969), che ha offerto spazi di parola a quanti erano esclusi da un certo contesto socio-culturale, condivide con la scuola di Varese un approccio sensibile al “dare la parola” a chi invece solitamente non viene incluso e ascoltato nei processi valutativi, come gli studenti e i genitori. Si assiste così ad un ribaltamento della dimensione unidirezionale dell'impianto valutativo tradizionale, in favore di un rapporto di circolarità in cui la voce di ciascuno conta tanto da essere valorizzata in documenti ufficiali.

Dare parola, riconoscere e legittimare la prospettiva di ognuno, come nelle pagelle caratterizzate da una triangolazione di punti di vista, richiama inoltre ad un costante ed essenziale lavoro di *confronto* tra attori diversi. Allo stesso tempo, genera processi di valutazione non solo più capaci di restituire la complessità e la poliedricità dei processi di apprendimento, ma soprattutto più inclusivi e democratici. Il lavoro di don Milani, come esperimento di apprendimento civico e democratico (Locatelli, 2019), evidenzia infatti l'importanza della parola, della “lingua che fa gli eguali” (Scuola di Barbiana, 1967), come quando viene sviluppata negli studenti la capacità di esprimersi in merito a questioni determinanti per il loro percorso scolastico e di vita.

A partire dalla cornice appena presentata e riconoscendo l'importanza che è stata data alla dimensione descrittiva anche nella recentissima Ordinanza sulla valutazione nella scuola primaria⁵, che richiede agli insegnanti di valutare attraverso la formulazione di giudizi descrittivi, si individua una possibile pista di ricerca interessata a effettuare un'analisi testuale dei documenti di valutazione dell'esperienza di Varese per elaborare riflessioni intorno alla domanda: *quali parole per valutare?*

Ancora una volta, l'operato di don Milani offre ricchi spunti di partenza per approcciarsi a questo tipo di lavoro di ricerca: occorre pensare al ruolo delle parole nella valutazione così come veniva concepita nell' “arte dello scrivere” a Barbiana. La parola aveva un posto d'onore: esprimersi attraverso la scrittura era un modo

5 Ordinanza Ministeriale 172 del 4 dicembre 2020. Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria.

per amare il prossimo, ovvero di fare scuola, come declinazione possibile del famoso “*I care*” (Locatelli, 2019) che don Milani incarnava. Egli proponeva di lavorare collettivamente sull’uso delle parole, attraverso un esercizio che era anche semantico, per andare in profondità nell’analisi del senso del linguaggio. La scrittura non era intesa quindi come mero atto tecnico, ma come produttrice di senso (*ibidem*). È a questa visione che si può ispirare l’idea di valutazione che si vuole qui abbracciare, dove la parola non è quella “di conversazione banale, di quella che non impegna nulla in chi la dice e non serve a nulla in chi l’ascolta. Non parola come riempitivo di tempo, ma Parola scuola, parola che arricchisce” (don Milani).

Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F., & Guerra, M. (2019). Cambiare, ancora, la scuola. In Califano A. (Ed.), *Ecosistemi digitali. Trasformazioni sociali e rivoluzione tecnologica* (pp. 36-44). Milano: Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.
- Antonacci, F., & Guerra, M. (Eds.). (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. (2009). Tra le immagini del valutare. In Mottana P. (Ed.), *L’immaginario della scuola* (pp. 53-71). Milano: Mimesis.
- Corsini, C., & Gueli, C. (2022). Dal voto alla valutazione per l’apprendimento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 26, 163-178.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Grión, V., Restiglian, E., & Aquario, D. (2021). Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria. *Nuova Secondaria Ricerca*, 7, 82-100.
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose. L’esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Locatelli, L. (2019). La scuola popolare di don Milani e Mario Lodi. In Aldi G., Coccagna A., Locatelli L., Belvedere G. C., Pavone S., *Un’altra scuola è possibile: Le grandi pedagogie olistiche di Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, Sai Baba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi* (pp. 173-193). Italia: Enea.
- Massa, R. (1998). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Ordinanza Ministeriale 172 del 4 dicembre 2020. Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria.
- Scuola di Barbiana (1969). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Smith, K. (2012). *Come diventare un esploratore del mondo*. Mantova: Corraini.
- Scierrì, I. D. (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.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hatie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10(22).

Alla scoperta dei “loro più intimi doni”: sfide e opportunità di educare in territori segnati dalla cultura mafiosa

Faustino Rizzo

Dottorando

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia - faustino.rizzo@unimore.it

Negli ultimi anni, l’osservazione del fenomeno mafioso dalla prospettiva della giustizia minorile ha evidenziato i pregiudizi a cui i bambini sono sottoposti nei territori segnati dalla cultura mafiosa.

Secondo l’*Atlante dell’infanzia a rischio* (Cederna, 2015), in Italia si stima che almeno 500.000 bambini siano privati dei loro diritti a causa della “proliferazione dell’illegalità in tanti campi e sotto tante forme, dall’infiltrazione delle mafie nelle amministrazioni comunali alla diffusione di fenomeni corruttivi in tutti i settori della società” (ivi, p. 12).

Il condizionamento socio-ambientale esercitato dalla mafia concorre alla creazione di contesti avversi in cui i bambini e le loro famiglie sperimentano una specifica forma di vulnerabilità: la vulnerabilità mafiosa (Rizzo, 2023). Immersi in un conflitto sociale “in cui si ha davanti un avversario che spara” (Dalla Chiesa, 1990, p. 71), i bambini, per primi, subiscono l’influenza negativa della mafia. Fin dalla più tenera età sono coinvolti in un processo di trasmissione culturale che contribuisce a plasmare ciò che potremmo definire, con Adorno e Horkheimer (1950), la “personalità mafiosa”. Bambini provenienti da contesti socio-familiari in cui una pedagogia tipicamente mafiosa “favorisce la crescita di figli d’arte e ‘ragazzi strutturati’” (Cederna, 2015, p. 46) e “con un falso spirito comunitario, crea legami di dipendenza e di subordinazione dai quali è molto difficile liberarsi” (Francesco, 2020, p. 28).

Bambini che aspettano “d’essere fatti uguali [...], di rovesciare la loro sorte per godere del diritto a una vita in cui sia possibile non rassegnarsi alla fatalità di essere nati in un certo quartiere, in un certo gruppo sociale, da certi genitori, per poter divenire invece autori del proprio progetto di vita. Non determinati da un destino, ma artefici di un progetto. Il proprio” (Milani, 2018, p. 43).

Con le *Esperienze pastorali* di don Lorenzo Milani, in occasione del centenario dalla sua nascita, questo studio si propone di dare voce a Gianni e al figlio del dottore, che nelle terre di mafia sono i bambini uccisi, centoquindici fino al 2023 (Libera, 2023), e ai “ragazzi assassini, sfruttati come manodopera criminale e a cui viene negato il diritto a un adeguato sviluppo della personalità” (Occhiogrosso, 1993, p. 9). Attraverso un approfondimento delle iniziative di tutela e protezione introdotte in Italia negli ultimi anni, vogliamo dar voce alla storia di Davide al fine di riflettere sul ruolo delle professionalità pedagogiche, educative e formative nell’educare al confronto in territori segnati dalla cultura mafiosa.

1. Sfide e prospettive nella tutela dei Diritti dell'Infanzia in contesti mafiosi

Nel 2012, il Tribunale per i Minorenni (TM) di Reggio Calabria, riconoscendo la necessità di affrontare la specifica vulnerabilità legata al coinvolgimento dei bambini nei contesti mafiosi, ha disposto nuove misure finalizzate alla prevenzione e alla tutela dell'infanzia, dando vita al Progetto Liberi di Scegliere (LdS) (Di Bella & Surace, 2019). Questa iniziativa si propone di “fornire una rete adeguata di supporto ai minori e agli adulti di riferimento che – autori o vittime di reato – decidano di affrancarsi dalle logiche criminali della 'ndrangheta, senza assumere lo *status* di testimone o collaboratore di giustizia” (MIUR, 2019, art. 2). Un percorso improntato alla cura e alla relazione che ha coinvolto attivamente gli uffici giudiziari, le istituzioni locali, regionali e nazionali, insieme al privato sociale, nell'offrire una risposta ai bisogni dei bambini per liberare il loro potenziale umano.

Nel Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova, con una tesi dottorale promossa dall'Università di Modena e Reggio Emilia e la Fondazione Reggio Children, ci siamo proposti di affrontare le sfide e le prospettive connesse alla tutela dell'infanzia in contesti segnati dalla presenza della mafia. Per rispondere alla domanda: “quali forme di protezione dei diritti dell'infanzia sono state attuate tramite i provvedimenti relativi al Progetto LdS nei contesti familiari mafiosi?” abbiamo adottato un modello metodologico misto con fasi sequenziali (Trincherò & Robasto, 2019, p. 83). Questo metodo prevede una fase iniziale quantitativa (Cfr. Milani & Rizzo, 2023) e uno studio in profondità. Nella fase qualitativa della nostra indagine, abbiamo condotto cinque casi studio in quattro delle famiglie coinvolte nel Progetto LdS, selezionati secondo il campionamento per casi critici (Mortari & Ghiretto, 2019, p. 263). Utilizzando un approccio che combina il metodo dei *multiple case studies* di Stake (2006) con “i metodi biografici per la ricerca sociale” (Merrill & West, 2012), abbiamo esplorato in profondità le esperienze e le narrazioni dei partecipanti al nostro studio.

Le conoscenze acquisite attraverso questa ricerca costituiscono una base empirica iniziale per lo sviluppo di interventi sociali mirati a fornire supporto alle famiglie coinvolte in questa specifica forma di vulnerabilità. In questa prospettiva, proponiamo una prima riflessione per l'adattamento del Programma P.I.P.P.I. (Milani, 2022) come strumento per individuare e attuare forme concrete di intervento in grado di sostenere la complessità delle biografie di bambini e genitori.

2. La storia di Davide

La storia di Davide, uno dei cinque casi studio, può essere considerata rappresentativa degli interventi di cura e tutela promossi dal Progetto LdS con bambini e giovani adulti inseriti nel circuito penale o in misura alternativa alla detenzione (Tab. 1).

Davide	
Nome	Davide
Età	24
Luogo di Nascita	Calabria
Eventi significativi	<ul style="list-style-type: none"> - Arresto dei genitori e degli altri membri adulti della famiglia - Presa in cura dei Servizi Sociali in seguito a segnalazione per dispersione scolastica - Arresto a 15 anni per tentata estorsione ed associazione mafiosa - Coinvolgimento in LdS
Istruzione	Iscritto all'Università

Tab. 1: quadro riassuntivo dello studio di caso

I dati, raccolti tramite interviste semi-strutturate, seguendo il modello dell'intervista di esplicitazione (Vermersch, 2011) con i "testimoni privilegiati" della storia (Tab. 2), insieme all'analisi dell'autobiografia di un familiare coinvolto nella ricerca e alle lettere dal carcere, confermano quanto "la qualità del *nurturing environment* complessivo in cui il bambino vive" (Milani, 2018, p. 50) possa "far sbocciare santi figlioli anche tra i giovani dalla personalità più prepotente e dominante" (Milani, 1957, p. 237).

SOGGETTI INTERVISTATI	N° INTERVISTE	DURATA INTERVISTE	CORPUS
Bambino [1]	1	2.38.32	112386
Famiglia d'origine [2]	1	1.57.38	92621
Giudice [3]	1	0.00.21	16234
Operatore	1	0.47.41	28166
Assistente Sociale	1	1.29.06	51426
Volontario	1	1.49.53	75864
Volontario	1	0.49.12	28956
Totale	7	9.53.38	405653

Tab. 2: quadro riassuntivo interviste

Davide è un bambino, oggi un giovane adulto, che, come tanti suoi coetanei, non ha scelto “l’attività criminale o para-criminale in relazione ad una visione del mondo soggettiva e idiosincratica, né come puro mezzo per ottenere dei beni che sono tali prima di tutto per loro, ma per l’appunto come uno stile di vita inscritto in un modello condiviso della realtà” (Bertolini & Caronia, 1993, p. 43).

Primogenito di una famiglia di ‘ndrangheta, a 15 anni Davide viene accusato ed arrestato per associazione mafiosa e duplice tentata estorsione in seguito alla denuncia di un imprenditore locale. La punta dell’*iceberg* di una traiettoria biografica segnata molti anni prima dalla latitanza del padre, poi dall’arresto di entrambi i genitori e di tutta la famiglia.

Aveva 7 anni la notte in cui “entrò la polizia e cominciò a mettere casa sotto sopra” per arrestare il padre che si nascondeva “in garage, sotto le tavole”. In quel momento Davide dovette fare i conti con la storia della sua famiglia. Quella notte divennero espliciti quell’insieme di “codici” e “schemi di tipicità” propri dell’universo simbolico e culturale riconosciuto e praticato dalla sua famiglia (Pourtois & Desmet, 2005, p. 10).

Alcuni anni dopo, i genitori e tutti gli adulti di riferimento vennero arrestati nel corso di un’operazione della D.I.A., al termine del quale Davide tredicenne si trovò da solo, in casa con la sorella.

Ci siamo trovati in questo, in questo dramma. Dei bambini privi di qualsiasi punto di riferimento, perché lì, non c’era nessuno. Si sono trovati in una realtà sconosciuta per loro, ma anche quasi indecifrabile, anche imprevedibile, che avrà alimentato anche rabbia.

8:53, ¶15 [2].

Io avevo 13 anni. Io poi vengo lasciato là. Avevo solo una nonna, due donne e uno zio, ma non erano persone in grado di potermi gestire.

7:40 ¶32 [1]

Per il giudice che si troverà a giudicarlo alcuni anni dopo, già all’epoca Davide sentiva su di sé la responsabilità di essere l’unico maschio della famiglia fuori dal carcere. Per Davide invece quello è il momento in cui inizia a dare significato a quel “mondo dato per scontato”, a comprendere ed accogliere quel “modello culturale [...] entro cui l’attività illegale acquista una sorta di legittimità” (Bertolini & Caronia, 1993, p. 43). Smarrito e privo di ogni punto di riferimento iniziò a crescere nella rabbia e nella solitudine.

È stato successivamente al loro arresto che io ho cominciato a capire, a leggere dai giornali, dal TG, da Sky, dalle persone a cui piaceva tantissimo riempirsi la bocca con il nome dei miei genitori. Oppure con il nome di mio padre per lo più, che di mia madre. Col nome di mio padre: eh io, amico, qua e là. Io amico, io a tuo padre lo conosco, a quello lo conosco, a tuo zio lo conosco.

7:126¶151[1]

La prima segnalazione di Davide al servizio sociale avvenne dopo un anno dall'arresto dei genitori in seguito ad una segnalazione della scuola. Tuttavia, il tentativo di collocamento in diverse comunità non fu sufficiente a spezzare quella spirale perversa che travolge i bambini rendendoli parte dell'organizzazione criminale. Nella solitudine, Davide si era avvicinato a quelli che erano per lui gli amici di sempre

che conoscevo sin da bambino, ma non in vesti di persone che commettevano atti illeciti

7:44¶34[1].

La mancanza di alternative, unite alla ricerca di un senso di appartenenza e sicurezza si tradusse così nel suo coinvolgimento in azioni illegali finché non venne arrestato per associazione mafiosa e duplice tentata estorsione.

Io venivo mandato per la rappresentazione del nome. Mi sfruttavano perché io tanto, chi si avvicinava, chi mi diceva qualcosa, nessuno. E quindi venivo sfruttato affinché loro potessero trarre dei vantaggi.

7:43¶32[1].

Al momento del processo, il magistrato si trovò davanti un ragazzo che si mostrava forte e strutturato all'interno dell'organizzazione criminale.

Quando lo condannammo a una pena importante, io mi ricordo, tornai a casa esausto e pensai: una, a un'altra vita persa. Cioè, pensai che non, che purtroppo eravamo arrivati troppo tardi, che non, che non c'era più niente da fare.

2:7¶7[3]

Nel corso della detenzione, tuttavia, Davide iniziò a scoprire i suoi talenti: prima scrittura, poi il cinema. Fu così che il giudice che l'aveva condannato intravede una crepa su cui fare breccia.

Con la collaborazione di uno psicologo volontario iniziarono dei colloqui da cui maturarono le scelte di Davide di aderire al Progetto, trasferirsi in una città lontana dalla Calabria, completare gli studi per avere accesso all'università. Così, al termine della pena, Davide ricevette il supporto di cui aveva bisogno per riunirsi al suo nucleo familiare che già da tempo aveva aderito al Progetto.

Davide, scoperti i suoi talenti, ha iniziato una vita nuova. Oggi è uno studente-lavoratore e, dopo aver conseguito la licenza superiore, ha deciso di iscriversi all'università.

3. Non una conclusione: ma un inizio

Non una conclusione, ma l'inizio di un dialogo, di un nuovo sguardo sulla mafia come espressione di una specifica vulnerabilità sociale, quella mafiosa. Uno

sguardo sui tanti Gianni, che, nelle zone d'Italia trascurate dallo Stato, vedono violati i loro diritti ad essere riconosciuti “costruttori” del loro futuro. Con *Esperienze pastorali* ascoltiamo il grido di tutti quei giovani, spesso invisibili, dimenticati, ritenuti colpevoli da un sistema che tende a marchiare e poi premiare “buoni” e “cattivi”.

La storia di Davide, emblematica di molte giovani vittime della violenza mafiosa, richiama la nostra responsabilità e impegno. È un appello affinché possa esser data loro la Parola per nutrire quel desiderio di *magis*, quella vocazione dell'uomo ad essere di più. “Non parola come riempitivo di tempo, ma Parola scuola, parola che arricchisce” (Milani, 1957, p. 265). La storia di Davide è un segno di come “l'istruzione toglie erba sotto i piedi della cultura mafiosa” (Caponnetto, 1994), liberando il potenziale umano dei bambini.

La Parola letta, ascoltata, appresa tra le mura dell'IPM ha animato in Davide quell’“istinto di ribellione, all'uomo di affermazione della sua dignità di servo di Dio e di nessun altro” (Milani, 1957, p. 270). Guardiamo alle esperienze di San Donato e Barbiana come risorse per affrontare i tanti “no”, i pregiudizi che imprigionano i ragazzi cresciuti in territori dominati dalla cultura mafiosa.

Il Progetto LdS rappresenta un esempio di come iniziative mirate possano fornire opportunità di crescita e trasformazione, ma è solo un inizio. La novità che ciascuno porta con sé, che “i bambini come soggetti attivi, competenti e vitali” (Carolyn et al., 2012, p. 169) portano nel mondo, è uno degli ingredienti dell'antidoto contro le mafie.

Attraverso politiche e pratiche a supporto della genitorialità, della qualità dei servizi educativi e scolastici, per l'attuazione dei diritti dei bambini come concepiti dalla Convenzione internazionale (ONU, 1989) e il contrasto alla povertà infantile sarà forse possibile, come auspicava lo scrittore siciliano Gesualdo Bufalino, “curare l'analfabetismo morale, quel brodo di coltura da cui la mafia trae la sua linfa” (Bufalino, 1997, p. 109).

Riferimenti bibliografici

- Adorno, T. W., et al. (1950). *The authoritarian personality*. NY: Harper.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Bufalino, G. (1997). Bufalino con Chiambretti. *Panta: quadrimestrale*, 15, 102-115.
- Caponnetto, A. (1994). *Atti del convegno Scuola e Democrazia*. Firenze 13 marzo 1994.
- Carolyn, E., et al. (2012). *I cento linguaggi dei bambini*. Parma: Junior.
- Cederna, G. (2015). *Atlante dell'Infanzia a Rischio*. Roma: Save The Children.
- Dalla Chiesa, N. (1990). *Storie di boss*. Torino: Einaudi.
- Di Bella, R., & Surace, G. M. P. (2019). *Il progetto Liberi di scegliere*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Francesco (2020). *Fratelli tutti*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Merrill, B., & West, L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Milani, L. (1957). *Esperienze Pastorali*. In *Tutte le opere*, a cura di Melloni A. (pp. 3-682). Milano: Mondadori, 2017.

- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie*. Roma: Carocci.
- Milani, P. (Ed.) (2022). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare*. Padova: PUP.
- Milani, P., & Rizzo, F. (2024). Sfide pedagogiche nei processi di cura e protezione dei diritti dei bambini e dei genitori che vivono in contesti segnati dalla cultura mafiosa. In V. Rossini, A. Rubini, V. Balzano (Eds.), *La ricerca storico-pedagogica tra contesti educativi e sfide sociali. Studi in onore di Giuseppe Elia* (pp. 338-349). Lecce: Pensa Multi-Media.
- MIUR (2019). *Protocollo d'Intesa Liberi di Scegliere*, 5/11/2019.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Occhiogrosso, F. (Ed.). (1993). *Ragazzi della mafia*. Milano: FrancoAngeli.
- Pourtois, J., & Desmet, H. (2005). *L'educazione implicita*. Tirrenia: Del Cerro.
- Rizzo, F. (2023). Vulnerabilità mafiosa: P.I.P.P.I. con le famiglie che vivono in situazioni di criminalità organizzata. In P. Milani, *Il quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare* (pp. 96-98). Padova University Press.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*, NY: Guilford.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

A occhi aperti: formare i professionisti dell'educazione all'immaginazione pedagogica

Maria Romano

Dottoranda

Università degli Studi di Napoli "Suor Orsola Benincasa" di Napoli - maria.romano@unisob.na

Il maestro deve essere per quanto può, profeta, scrutare i "segni dei tempi", indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso.

don Lorenzo Milani

1. Pensare il cambiamento: intenzionalità e conoscenza

Nel volume *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Italo Calvino dedica al tema della visibilità – intesa come “il potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi” – la lezione numero quattro, argomentando che si tratta di un valore fortemente compromesso nella società contemporanea che pertanto necessita di essere preservato. Al netto delle implicazioni letterarie del ragionamento attorno al rapporto immagine-parola, quella della visibilità può essere considerata una proposta pedagogica per il lavoro educativo professionale o, meglio, come una dichiarazione d'intenti capace di sostenere l'educazione nella sua vera ragion d'essere di sapere prassico di tipo poietico, prognostico e orientato al cambiamento. Se è vero che l'aspetto che maggiormente specifica l'educazione risiede nel cambiamento, inteso come orizzonte cui tendere, allora il lavoro educativo non può che essere un lavoro di visibilità cioè di visione, di capacità di (pre)vedere il possibile.

Il cambiamento può essere considerato come il paradigma entro il quale si colloca l'azione educativa: “ogni atto educativo è un atto in divenire, è decisione verso una possibilità o un fine che si configurano tra la situazione presente e il non-ancora dell'utopia attraverso cui si progetta nel futuro” (Iori, 2016, p. 26). Le ragioni dell'educazione, dunque, risiedono nel divenire come opzione ontologica che si declina nella trasformazione, nell'emancipazione: in questo senso, “la dinamica educativa è tale se non rinuncia a modificare la situazione presente e ‘data’ ma sceglie invece il progetto, il poter-essere diversamente e il perseguire la strada per aprire alle possibilità presenti anche nelle situazioni più apparentemente intrascendibili” (ivi, p. 27).

Negli studi di Demetrio, il cambiamento viene descritto come processo meta-bletico (dal greco *metaballein*, cambiare, trasformare o *metabolè*, cambiamento, spostamento): “l'attività pedagogica, in quanto attività elettivamente metabletica, di tipo intenzionale, tenterà di costruire le condizioni strutturali più adatte perché

abbiano luogo i processi che possano consentire ai soggetti (in qualsiasi età o condizione si trovino) di ri-rappresentarsi” (Demetrio, 1999, p. 74). Introdotto dallo psichiatra olandese Jan H. Van Den Berg nel 1967, nel vocabolario di Demetrio il concetto di “metabletico” assume una valenza etica e politica: l’educazione è quel dispositivo che consente di sovvertire la realtà e, dunque, il cambiamento è la metastruttura che dà senso ai processi educativi.

La condizione affinché il cambiamento possa darsi risiede nell’intenzionalità del processo: l’individuazione di mete, scopi, strumenti, obiettivi connota il lavoro educativo professionale che così inteso rappresenta l’esito di scelte continue orientate verso uno scopo. Più precisamente, con intenzionalità si intende “la volontà e la capacità di chi educa di fare ipotesi e previsioni, pur rimanendo aperto all’imprevisto, rispetto al percorso di una persona o di un gruppo (considerati nella loro specificità, senza generalizzazioni sterili) di cui si fa carico, di cui si ha cura per un certo tempo, e di perseguire, attraverso strumenti scelti allo scopo, i traguardi prefigurati” (Torre, 2014, p. 11). Il professionista dell’educazione, dunque, tenendo in considerazione l’incertezza delle situazioni, deve riuscire ad affinare la capacità di prefigurare scenari altri rispetto alla situazione di partenza, sostenendoli attraverso una progettazione educativa coerente che passa anche per l’assunzione di specifiche posture etiche e valoriali. Se da una parte vuol dire sperimentare la coscienza del limite, fare educazione consente al contempo di abitare l’incertezza in modo generativo: l’intenzionalità educativa si declina quindi come ricerca di senso, ossia come costruzione di significati, diventando un laboratorio rappresentazionale dove si intrecciano fini, valori, visioni del mondo per immaginare un cambiamento possibile.

In ambito educativo, l’intenzionalità – intesa come condizione del cambiamento – assume una valenza relazionale, esigendo l’incontro con l’intenzionalità di chi viene educato: l’intenzionalità di chi educa necessita della disponibilità di chi dà il consenso ad essere educato (Laporta, 1996). È in questo senso che l’intenzionalità diventa una forma di conoscenza da cui derivano saperi parziali e co-costruiti: “a partire dalla categoria di intenzionalità si evince una diversa interpretazione della conoscenza (nel senso che non si tratta di una conoscenza ‘oggettiva’ rappresentativa del mondo, con pretese di validità generale, “corretta” e ‘giusta’) [...] il che conduce a prendere coscienza che l’evento educativo non può non caratterizzarsi come uno sforzo continuo, situazionato e consapevole di co-costruzione di significati da parte di chi educa e chi viene educato, entrambi esistenzialmente impegnati e implicati in quello stesso evento” (Bertolini, 2006, p. 10).

L’educazione non consente l’adozione di teorie e protocolli d’azione standardizzati, ma si caratterizza come processo sostenuto da una intenzionalità aperta e problematica, situata e possibile che trova nella dialettica teoria-pratica la propria legittimazione: la postura riflessiva può sostenere tale esercizio epistemico. L’educatore riflessivo è un professionista, al quale è richiesto di assumere decisioni, di progettare corsi d’azione, di valutare e di mettersi in gioco sul piano culturale e personale: tali dinamiche richiedono un costante processo di riflessione, ciò im-

pone una continua problematizzazione e revisione di intenzioni, orientamenti, scelte oltre che di conoscenze e saperi (Striano, 2001; Perillo, 2012). In siffatto scenario, la capacità di *mettere a fuoco visioni* può rappresentare una condizione essenziale per esercitare la professione educativa perché consente di immaginare itinerari di cambiamento che orientano le forme dell'intenzionalità determinando il modo in cui l'educatore si pone tra la teoria e la pratica.

Alla luce del nesso che lega il cambiamento all'intenzionalità, l'educazione può quindi essere descritta come la “capacità di controllare il divenire, predisponendo il futuro, antivedendolo attraverso l'esercizio dell'immaginazione” (Bellatalla, 2012, p. 10), che si configura come una forma di conoscenza dove è possibile costruire e comprendere significati. Riflettendo sul legame tra pedagogia e immaginazione, Diotto e Ophälders (2022) sostengono che l'immaginazione consente di contemplare il cambiamento fuori dalle maglie di quello che sembra necessario senza però cedere all'astrattismo delirante e senza regole (pp. 123-126): “la pedagogia dell'immaginazione può dare forma a un'idea, una visione di futuro fatta di sensibilità e logica insieme” (p. 14).

In ambito pedagogico, l'immaginazione può essere considerata come quel radicale atto di libertà che valorizza la tensione utopica dell'educazione che è forse la più importante eredità pedagogica consegnataci da don Lorenzo Milani, di cui quest'anno ricorre il centenario della nascita: esercitare l'immaginazione, comprendendone i limiti e i nessi con il reale, è condizione del fare educazione, pertanto formare educatori, pedagogisti e docenti all'immaginazione pedagogica è una necessità deontologica.

2. Formare all'immaginazione: radicale libertà e progettazione

In forza del fatto che permette di abitare la complessità (Dallari, 2022), l'immaginazione consente di gestire l'incertezza delle situazioni, sostenendo la capacità di *problem solving* e la possibilità di raggiungere mete di cambiamento: l'educazione diventa in questo senso apertura alla visione come orizzonte trasformativo perché la capacità di vedere alternative al reale è collegata alla possibilità del cambiamento dell'altro (e di sé stessi).

Il nesso generativo tra educazione e immaginazione è ben descritto dalle parole di Danilo Dolci che chiude *Poesia diversa* con un verso che recita “ciascuno cresce solo se sognato”: come a dire che non basta immaginare il futuro, ma che ciascuno, per cambiare, ha bisogno di essere pensato (in potenza) dall'altro. L'immaginazione è quindi una forma di cura dell'alterità, di coltivazione delle potenzialità e delle esperienze. Secondo Dewey, l'immaginazione ha una funzione cognitiva e vitale fondamentale e, “pertanto, non è né – solo – fantasia, né un modo per evadere dalla realtà, ma il terreno fondamentale a partire dal quale la realtà può essere concepita” (D'Agnesse, 2016, pp. 89-90). Se fossimo privi di immaginazione saremmo ridotti ad uno stato animale senza alcun significato da potere inventare, invece grazie a questa facoltà possiamo progettare le nostre finalità nel mondo e altresì

prevedere scenari e situazioni (D’Agnese, 2016). Il termine utilizzato da Dewey per descrivere tale capacità è *imagination* e non *fantasy*:

imagination è l’abilità di creare immagini o figure mentali; è la capacità di essere creativo a pensare idee o metodi nuovi ed interessanti; *fantasy* è l’immaginazione che non ha nessun collegamento con la realtà, e che deliberatamente non vuole averne, essendo elaborata per un fine diverso da quello di rappresentare la realtà stessa (Barbieri, Giromella, 2006, p. 37).

Consentendo invece di cogliere nuovi rapporti tra i dati dell’esperienza, l’immaginazione rende il soggetto in grado di percepire il mondo: in questo senso, essa è funzione del pensiero riflessivo, definito da Dewey come il miglior modo di pensare, ossia quel pensiero che nasce dall’incertezza, postula uno scopo e si modella sull’indagine (Dewey, 1910/1961). Il pensiero riflessivo dipende da qualcosa che non possiamo identificare e che non si colloca su un terreno puramente razionale: le sue radici sono al di fuori del pensiero riflessivo, perché dipendono dal modo con il quale siamo in contatto con l’ambiente che sfugge al nostro controllo cosciente (D’Agnese, 2016); dipende quindi anche dall’immaginazione quale matrice che alimenta il pensiero.

L’immaginazione rappresenta un modo di conoscere che viene dalla realtà e che la trascende, che consente alle circostanze di espandersi, che alimenta il cambiamento inteso come *previsione* del futuro, diventando una condizione di possibilità per l’educazione stessa. L’immaginazione cela quindi in sé una potenzialità trasformativa intenzionale (Gobbetto, 2022) che la rende una competenza non opzionale per un educatore: “dal punto di vista pedagogico [...] il processo immaginativo richiede di essere permeato da una dimensione progettuale che aiuta l’essere umano a costruire un’immagine di sé non solo coerente con la realtà ma anche in stretta relazione con un ordine di valori” (p. 214).

In considerazione dell’importanza di formare le professioni dell’educazione all’immaginazione, chi scrive ha scelto di assegnare, nell’ambito del laboratorio *La documentazione nei servizi educativi per l’infanzia* (a.a. 2022-2023) – di cui è titolare nel Corso di Laurea in Scienze dell’educazione all’Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – una esercitazione dedicata all’immaginazione: si è chiesto agli studenti di immaginare (e successivamente documentare) una situazione educativa al nido: ciascuno studente ha dovuto allestire situazioni, arredare ambienti, costruire personaggi, sceneggiare dialoghi. Successivamente, ciascun lavoro è stato condiviso nell’ambito di un *focus group* dove si è potuto riflettere rintracciando implicite, sottese e significati sommersi delle diverse situazioni immaginate. In questo modo, l’immaginazione è diventata uno strumento di conoscenza, di ricerca e di formazione che ha consentito a ciascuno di entrare in contatto con le forme della propria intenzionalità e di affinare lo sguardo pedagogico sulle cose: un’immaginazione, quindi, a occhi aperti. Benché in tale sede non sia possibile soffermarsi sugli esiti di tale esercitazione, vale però la pena sottolineare sia la difficoltà iniziale a sperimentarsi in questa attività, che si traduce nella resistenza a lasciarsi

andare alle “immagini mentali”, accompagnata dalla necessità di sentirsi costantemente orientati nello svolgimento dell’attività, sia la successiva acquisizione di forme di consapevolezza rispetto al modo di immaginare e immaginarsi in situazioni (im)possibili.

La pedagogia è, quindi, chiamata a interrogarsi con maggiore forza sul nesso tra educazione e immaginazione per esplorare tutte le possibilità emancipative e trasformative dell’immaginazione pedagogica intesa come atto politico, intenzione radicale, che passa per l’accoglimento delle molteplicità dell’Io e delle alternative possibili, quindi come pratica di libertà che apre le porte al possibile.

Riferimenti bibliografici

- Barbieri, N., & Giromella, M.C. (2006). *John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio La scuola e il progresso sociale (Scuola e società, 1899)*. Padova: Clueb.
- Bellatalla, L. (2012). Educazione e Storia: la lezione di John Dewey. *Studium Educationis*, XIII, 2, 7-14.
- Bertolini, P. (2006). Introduzione. In P. Bertolini (Ed.), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Erickson.
- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane. Sei proposte per il nuovo millennio*. Milano: Garzanti.
- D’agnese, V. (2016). Il pensiero come “salto”: educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 11, 1, 81-98.
- Dallari, M. (2022). Per una pedagogia dell’immaginazione. *Encyclopaideia*, 26, 64.
- Demetrio, D. (1999). *Educatori di professione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1910). *How we Think*. D.C. Boston: Heath & Co (trad. it. *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961).
- Diotto, C., & Ophälders, M. (Eds.) (2022). *Formare per trasformare. Per una pedagogia dell’immaginazione*. Mimesis: Milano.
- Gobetto, B. (2022). Pedagogia dell’immaginazione per l’inclusione. In C. Diotto, M. Ophälders (Eds.), *Formare per trasformare. Per una pedagogia dell’immaginazione*. Mimesis: Milano.
- Iori, V. (2016). Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini. *Encyclopaideia*, XX, 45, 18-29.
- Laporta, R. (1996). *Absoluto pedagogico: saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Perillo, P. (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Striano, M. (2001). *La “razionalità riflessiva” nell’agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Torre, E.M. (2014). *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*. Roma: Carocci.

Panel 1
**Educare al confronto. Progetti e valori, persone e comunità
per le professioni educative**

Sottogruppo 4

Coordinatrici

Raffaella Biagioli
Maria Benedetta Gambacorti-Passerini
Francesca Torlone

Interventi

Miriam Bassi
Sabrina Falconi
Stefano Mazza
Giada Prisco
Simone Romeo
Francesca Rota
Antonio Pio Ruggiero
Marika Savastano
Christel Schachter
Sara Scioli
Maddalena Sottocorno
Annamaria Ventura
Elisabetta Villano

Coordinatori

Scuola e professionalità educative

Raffaella Biagioli

Professoressa Associata

Università degli Studi di Firenze - raffaella.biagioli@unifi.it

La scuola, con i suoi processi formativi ed educativi, è l'istituto pubblico che permette alle persone di impadronirsi del futuro e di contribuire al progresso del proprio ambiente. La professione avanzata del docente è garanzia di congruità umana della scuola e dell'atto educativo che in essa si compie nonché della sua rispondenza al trend evolutivo della società di cui è espressione come educazione istituzionalizzata e formalizzata. Educare oggi significa costruire nuovi modelli che, sulla base di un differente paradigma sociale, culturale e antropologico, mettano nella condizione di pensare l'educazione e la formazione tenendo conto della complessità e delle caratteristiche specifiche che le istituzioni contemporanee presentano, ovvero una relazione intenzionalmente partecipata e partecipante tra i singoli soggetti che, grazie all'educazione, maturino comportamenti funzionali al consolidamento della tutela, per suo statuto, delle minoranze (Salmeri, 2021). Occorre accogliere il territorio per consolidare la consapevolezza che la scuola è anche un luogo di produzione di cultura per processi generativi di socialità democratica e inclusiva. L'ambiente non è uno sfondo statico ma parte integrante del sistema di vita (Santerini, 2020, p. 87). Volendo dare uno sguardo agli studi di etnometodologia e alle ricerche guidate da Philip Pettit e Jonn McDowell (1986), nelle quali il soggetto-persona è organicamente legato alla dimensione del contesto, possiamo affermare che il contesto si configura non come contenitore esterno entro cui si producono determinati processi, quanto come la dimensione costitutiva della sua stessa crescita e caratterizzazione, e della stessa individuazione del soggetto. Entro tale prospettiva il contesto è il luogo in cui l'essere umano scopre le proprie capacità e i propri bisogni. È il luogo in cui l'affettività latente-generica dell'uomo si concretizza nella forma della cura e dell'amore particolare-personale. È il luogo in cui incontri e scontri intersoggettivi producono le differenze tra l'io, il tu e il lui. In queste ricerche il soggetto è considerato all'interno di un sistema di relazioni, e mi sembra importante che quest'ottica relazionale sistemica tenda a cogliere il soggetto proprio là dove più spesso è la rete dei ruoli, delle funzioni e degli investimenti affettivi che lo coinvolgono. Secondo questa prospettiva l'uomo è organicamente connesso alla realtà, appunto del contesto. E se il contestualismo rischia di dar l'impressione che l'identità del soggetto sia tutta definita dalla rete delle relazioni di cui il soggetto medesimo fa parte, in realtà sussiste un'ulteriore componente dell'identità da non trascurare: quella biografico-storico-auto inter-

pretativa e progettuale giustificativa. In una dimensione più ampia il soggetto non si esaurisce completamente nella trama dei rapporti contestuali ma l'uomo è anche vita individuale, è "l'ente storico", come diceva Dilthey: un ente nel cui presente continuano ad operare ricordi, memorie, aspirazioni, in cerca di qualche ricomposizione (Moravia, 1996, p. 135). Tutti questi elementi interagiscono con il "qui" e "ora" relazionale-sistemico in cui il soggetto si trova a vivere. È un attore che si autointerpreta e che, oltre che agire, parla, racconta, o meglio, si racconta. L'ideale sarebbe che questa auto interpretazione/narrazione approdasse a una buona vita. La solitudine spesso genera mostri, mentre l'amicizia e altre relazioni sono sentimenti o stati interpersonali rinviati a quell'unità che, nel mondo greco, veniva definita politica. Il soggetto umano vive in una rete di sistemi teorico-pratici che lo condizionano in modo profondo. Non siamo soltanto individui ma anche figli, padri, madri, cittadini.

La cura di sé e degli altri non può essere disgiunta dalla promozione di comunità giuste, ove siano garantite l'uguaglianza e la dignità di ogni persona. Aver cura della comunità significa restituire protagonismo alle singole persone e ai gruppi e accrescerne la coscienza storica. È indispensabile, per sostenere le persone in situazioni critiche aprirsi all'ascolto libero dai pregiudizi, dischiudere la capacità di stare nell'incertezza, mantenere la direzione di senso. Si tratta di ripensare i modelli educativi e formativi depurandoli dalle connotazioni etnocentriche, per renderli rispondenti alle esigenze culturali dei giovani che crescono nella società globalizzata ed anche di fornire loro strumenti di interpretazione inediti (Biagioli, 2021). A scuola non si incontrano le culture, si incontrano delle persone portatrici di cultura. Le culture non sono né proprietà di un gruppo, né marcatori di identità. Infatti, tali visioni fondamentali stereotipate della cultura, come afferma Mantovani, non consentono di conciliare l'uguaglianza delle persone e la diversità delle culture ed occorrerebbe una concezione narrativa della cultura (Mantovani, 2004). Le aree urbane densamente popolate generano poi gli impulsi contrastanti definiti da Bauman come mixofilia (attrazione per contesti variegati che promettono esperienze inesplorate) e mixofobia, ovvero la paura di affrontare l'ignoto, il pericolo, l'incontrollabile, che ci crea disagio. Entrambi questi fattori ci spingono al risentimento verso gli immigrati e ad un senso di rifiuto e di emarginazione (Bauman, 2016, pp.11-13). L'acculturazione, oggi, possiamo fissarla attraverso i caratteri dell'incontro, dello scambio e dell'intreccio, che non significa annullamento ma mescolanza su più piani: ci sono le culture locali e la cultura dominante e tutte convivono, sovrapponendosi in uno spazio plurale di convivenza organizzato in cui occorre tenere presente, come regolatore non violento, la dichiarazione internazionale dei diritti umani. In altre parole, i contrasti che possono risultare effettivamente problematici per la società odierna non sono solo quelli che sorgono su base etnica o religiosa, ma anche quelli che trovano il proprio fondamento in convinzioni, in senso lato, culturali. È necessario immettere nei nostri sistemi di valutazione nuovi strumenti critici per analizzare le forme di conflitto presenti nella nostra società. La nostra concezione della violenza collettiva e la sua percezione è largamente influenzata dalla visione che è stata elaborata dalla cultura del conflitto.

Ma la violenza, il conflitto, la guerra non possono essere compresi adottando modelli semplici e lineari: la loro natura è complessa e multifattoriale, risultato di un intersecarsi di modelli sociali e culturali, di sistemi di valori e comportamenti intrisi di significati simbolici (Callari Galli, 2005). La dinamicità dei sistemi culturali viene spesso trascurata anche da chi racconta i fatti in nome di un realismo oggettivo e seguendo categorie e parametri interni alla tradizionale visione eurocentrica. Nella società attuale globalizzata e multiethnica appare sempre più importante saper decodificare i messaggi e i discorsi che animano la realtà quotidiana, i media e la rete, spesso intrisi di messaggi razzisti impliciti e di stereotipi che richiedono competenze comunicative per essere compresi e prevenuti. Il razzismo culturale o neo-razzismo non si basa più sulla razza ma sulla cultura. La (ri)produzione di pregiudizi etnici che è alla base delle pratiche verbali e di altre pratiche sociali si svolge in gran parte attraverso il testo, il dialogo e la comunicazione. Soprattutto nelle società dell'informazione contemporanee, il discorso è al centro del razzismo (van Dijk, 1994). A differenza del tradizionale razzismo, infatti, le nuove forme di intolleranza si basano su un'ostilità non ideologizzata che si esprime liberamente in forma offensiva, quasi liberatoria, affermando l'inferiorità culturale degli altri e l'incapacità di integrazione e di non rispetto verso la società ospitante. La rete non è un mezzo neutro ma un facilitatore d'odio on line e colui che viene colpito non sarà attaccato solamente in ambito locale ma ovunque, per cui è importante interessarsi del fenomeno ed è necessario parlarne e regolamentarlo, unendo la libertà costituzionale del diritto all'espressione con le questioni legate ad ambiti di studio capaci di far riflettere sulla storia dell'uomo. Anche la sovraesposizione mediatica delle migrazioni e degli arrivi irregolari fa percepire gli immigrati come nemici. Ma la naturale propensione a riferirsi a stereotipi e pregiudizi per orientarsi in una realtà complessa non può trasformarsi in un destino segnato. La stigmatizzazione, gli stereotipi ed i pregiudizi, l'emarginazione sociale sono tra i fattori di rischio che predispongono a comportamenti violenti e di radicalizzazione, soprattutto quando la propria identità sociale è percepita come incerta e minacciata e si tende a preservarla o a ricostituirla attraverso processi di categorizzazione che enfatizzano la differenza noi/altri, l'immagine positiva di sé e quella negativa degli altri. La via europea e italiana è quella dell'incontro, del dialogo, della collaborazione che va anche definito e voluto e messo in atto proprio da parte della società che accoglie. Lo spazio dell'incontro è un po' il modello interculturale europeo (Biagioli & Proli, 2021). Anche i giovani provenienti da altri Paesi, o autoctoni di origine straniera, stando a contatto con pregiudizi e stereotipi riguardanti gruppi e popolazioni lontane, interpretate secondo le categorie concettuali della realtà che vivono e diffondono, sono vittime come gli altri. Considerando che la perdita del rapporto tra culture e territori ha prodotto una contiguità, fisica e mediata, tra culture diverse (Augé & Torrenzano, 1997), occorre creare condizioni di cittadinanza: apprendere la lingua, conoscere le regole, assimilare i rudimenti di una cultura. Il rapporto tra il tema della scuola selettiva e della partecipazione degli allievi al percorso formativo era stata la battaglia sociale e politica condotta da don Milani, per dare gli strumenti della conoscenza e, principalmente, la lingua ai po-

veri: un'azione etica in difesa della classe degli ultimi. Come regolare i rapporti tra culture diverse è tema molto presente nella Lettera (Milani, 2005; Scuola di Barbiana, 1976), che era già stato affrontato da Celestine Freinet, le cui critiche alla scuola tradizionale ripetono le critiche che da più parti le erano già state mosse.

Don Milani credeva nella forza della parola e della ragione e sperava moltissimo che l'analisi approfondita dei mali di una determinata situazione potesse portare al miglioramento delle cose. Il progetto educativo, in altre parole, deve creare le condizioni affinché ogni soggetto possa esprimere la propria singolarità ed autonomia e possa attribuire significatività al proprio apprendimento. Talvolta la progettazione può nascere da un'esplicita richiesta della comunità; altre volte è necessaria una azione di sensibilizzazione, di coscientizzazione e d'incontro con la realtà. Lo scopo è quello di accendere le domande e il ragionamento sulla riorganizzazione della conoscenza, per offrire una cultura non più frammentata tra quella umanistica e quella scientifica, e che possa risvegliare l'intelligenza ecologica dell'insegnare secondo il paradigma culturale che prevede il collegamento tra gli effetti dei comportamenti umani sull'ambiente e la responsabilità di offrire modelli in se stessi educativi (Calaprice, 2022). Le strategie motivazionali sono plurali e vanno dal rafforzamento della motivazione estrinseca, alla scelta di strategie didattiche personalizzate, all'intervento teso al rafforzamento del senso di *self-efficacy* (Bandura, 2000) e facendo ricorso, inoltre, all'educazione tra pari. Questa si presenta come un metodo educativo che opera a più livelli, essendo un percorso formativo diretto ad acquisire specifiche competenze ed a produrre un patrimonio di conoscenze che viene poi comunicato e condiviso nel gruppo (Biagioli, Proli, Gestri, 2020) Si tratta di affrontare, in altri termini, in ambito pedagogico, il problema della conciliazione tra coesione sociale e identità culturali, facendo sì che la loro cultura si faccia visibile, possa essere conosciuta e si apra, così, alla comunicazione.

Riferimenti bibliografici

- Augé, M., & Torrenzano, A. (1997). *Dialogo di fine millennio. Tra antropologia e modernità*. Torino: L'Harmattan.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Biagioli, R., Proli, M.G., & Gestri, S. (2020). *La ricerca pedagogica nei contesti multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*. Pisa: ETS.
- Biagioli, R. (2021). Cambiare prospettiva per costruire coesione sociale nella società multiculturali. In R. Biagioli, V. Ongini, A. Papa (Eds.), *La scuola si racconta* (pp. 15-29). Parma: Junior.
- Biagioli, R., & Proli, M.G. (2021). *Formare gli insegnanti di Scuola secondaria nei contesti scolastici multiculturali Azione FAMI per l'integrazione*. Pisa: ETS.
- Biagioli, R. (2021). Accoglienza e tutela dei minori con cittadinanza non italiana. In R. Biagioli, M.G. Proli, *Formare gli insegnanti di Scuola secondaria nei contesti scolastici multiculturali Azione FAMI per l'integrazione* (pp. 5-38). Pisa: ETS.

- Calaprice, S. (2022). I professionisti dell'educazione, la ricerca pedagogica, la pedagogia professionale. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 65-74.
- Callari Galli, M., Cerruti, M., & Pievani, T. (1998). *Pensare la diversità*. Roma: Meltemi.
- Legge 15 marzo 1997 n. 59, *Riforma della P.A.* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/03/17/097G0099/sg>.
- Milani, L. (2005). *La Parola fa eguali: il segreto della scuola di Barbiana*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Moravia, S. (1996). *Homo persona. Dalla scienza della mente all'ermeneutica dell'esistenza*. Milano: Feltrinelli.
- Salmeri, S. (2021). L'intercultura come pratica educativa per un'educazione democratica. In R. Biagioli, V. Ongini, A. Papa (Eds.), *La scuola si racconta* (pp. 41-50). Parma: Junior.
- Santerini, M. (2020). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Scuola di Barbiana (1976). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- van Dijk, T.A. (1994). *Il discorso razzista. La riproduzione del pregiudizio nei discorsi quotidiani*. Catanzaro: Rubbettino.

Coordinatori
**Lavorare in educazione oggi:
la sfida di formare professionisti capaci di educarsi
ed educare al confronto nella complessità contemporanea**

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini

Ricercatrice

Università degli Studi Milano-Bicocca - maria.gambacorti@unimib.it

1. Lavorare in educazione: una professione complessa in una contemporaneità complessa

I tratti che contribuiscono a caratterizzare la contemporaneità del mondo occidentale da un punto di vista politico, economico, socio-culturale stanno mettendo in luce uno scenario complesso, abitato da un generale indirizzo neoliberista (Ferrante, Gambacorti-Passerini & Palmieri, 2020; Mancino & Rizzo, 2022). Questo crea le condizioni per l'accadere di fenomeni problematici e che contribuiscono a generare una diffusa esperienza di disagio (Gambacorti-Passerini & Palmieri, 2021); ci riferiamo, in questo senso, alla tendenza esasperata all'individualismo e alla ricerca del benessere personale, alla precarizzazione del lavoro, ai movimenti migratori (Biagioli, 2018), agli aumenti delle disuguaglianze, delle forme di esclusione, di marginalizzazione, di povertà educativa (Sottocorno, 2022).

Ecco che, entro queste cornici, l'esperienza esistenziale di ogni soggetto si trova coinvolta in un contesto di disagio diffuso e generale, sebbene sempre più spesso, proprio le tendenze neoliberiste sopra ricordate, facciano sì che il disagio non si sappia e non si possa tematizzare (Gambacorti-Passerini, 2020).

Le biografie in formazione, in questo senso, sono implicate entro processi di incontro con una complessità crescente, anche entro i passaggi tra le diverse fasi della vita, quale ad esempio l'adulthood (Marescotti, 2020).

Il lavoro educativo, che è rivolto proprio alla formazione delle biografie in formazione, si trova fortemente connesso con l'incontro con la complessità: in primo luogo per le caratteristiche dell'azione educativa stessa e, in secondo luogo, per il suo essere un "lavoro in situazione" che, dunque, non può prescindere dalle caratteristiche dei contesti entro cui avviene. Il riferimento all'opera di don Milani (2017), in questo senso, è esemplificativo rispetto alla connessione tra il suo agire educativo e le sfide che lo scenario entro cui si collocava chiamava ad affrontare.

Proviamo, dunque, ad approfondire l'imprescindibile connessione del lavoro educativo con la complessità, insita nell'educazione stessa e dettata dalle condizioni entro cui si trova ad accadere.

L'azione educativa è qualcosa di difficilmente descrivibile e circoscrivibile: essa

attraversa l'esperienza esistenziale dei soggetti umani in un complesso intreccio tra le dimensioni di informalità e formalità (Tramma, 2009) dei contesti in cui accade. Pensando specificamente alla declinazione professionale dell'agire educativo, su cui il contributo è centrato, il dibattito pedagogico (Massa, 1999; Bertolini, 1999) ha a lungo discusso per tratteggiarne caratteristiche e aspetti distintivi, proprio in virtù della complessità insita in questa azione.

La prospettiva proposta da Bertolini, ad esempio, delinea alcuni peculiari tratti distintivi di quella che viene definita come "azione educativa razionalmente fondata" (Bertolini, 1999, p. 160). Per essere tale, infatti, l'agire educativo viene pensato e realizzato intorno agli assi della sistemicità, della socialità, della relazione reciproca, della irreversibilità e della possibilità (Ivi, pp. 170-190). Proprio queste caratteristiche ci consentono di sottolineare l'inevitabile connessione dell'educazione col contesto entro cui si colloca e, dunque, con le caratteristiche di complessità che abbiamo visto tratteggiare la situazione contemporanea. La dimensione della sistemicità, infatti, inserisce l'azione educativa entro un sistema più ampio (pensato intorno agli elementi dell'individuo, della società, della cultura e degli strumenti necessari per la comunicazione), che costituisce l'intreccio imprescindibile entro cui l'educazione accade. Lungo la stessa direzione, la caratteristica di socialità colloca l'agire educativo entro un sistema sociale che non può non essere considerato quale variabile fondamentale per l'accadere anche degli aspetti della relazione reciproca (tra chi educa e gli/le educandi/e), delle possibilità generate dall'educazione stessa nel suo essere un evento irreversibile.

Cosa significa, allora, pensare e realizzare il lavoro educativo, costituito sulle complessità appena delineate, entro le cornici della contemporaneità del mondo occidentale?

Il lavoro educativo oggi si trova ad avere a che fare, ad esempio, con un mondo del lavoro sempre più costruito, da un lato, sulle logiche di precarizzazione dei contratti e, dall'altro lato, sulle spinte alla centratura sui risultati. Questo fa sì che i professionisti dell'educazione, pensati come persone in situazione (Fook & Gardner, 2007), si trovino fortemente entro le caratteristiche di complessità del mondo del lavoro, che li coinvolgono in quanto soggetti e in quanto impegnati professionalmente a costruire percorsi educativi entro siffatte cornici.

Allo stesso modo i servizi educativi e sociali stessi (Ferrario, 2014) collocano la loro azione entro le coordinate del mondo del lavoro sopra ricordate, creando contesti professionali che funzionano in base a determinate logiche e regole, dettate a loro volte dalle richieste della società contemporanea, dalla costituzione delle politiche sociali, dalle direzioni politiche, dello scenario economico...

In questo senso, chi opera in oggi in educazione è chiamato ad affrontare la complessità dell'evento educativo in sé, sopra ricordata, insieme alle complessità delle condizioni entro cui il lavoro educativo accade e si colloca (Marcalis et al., 2010), che lo tematizzano, inoltre, come una professione poco chiara e poco normativa. Si determina così sia un generale e diffuso misconoscimento sociale della professione educativa, sia una sorta di "invisibilità" del lavoro educativo (Iori &

Bruzzone, 2016), che portano effetti anche sul riconoscimento sociale della professione e sulla sua retribuzione economica.

Entro questa situazione, dunque, è sempre più difficile e complicato per i servizi reperire e assumere professionisti disposti a svolgere il lavoro educativo in essi, generando nel contesto italiano un fenomeno sempre più diffuso e importante, negli ultimi mesi definito come “emergenza” relativa alla mancanza di educatori ed educatrici.

2. La mancanza di professionisti dell'educazione: il disagio attuale della realtà italiana

Sembra che oggi nessuna realtà educativa sia al riparo dal fenomeno di mancanza di educatori ed educatrici, che sempre più sta aumentando e generando una vera e propria emergenza: “Non sappiamo più come fare a trovare educatori da assumere”; “Riuscire a reperire candidature da selezionare per i ruoli di educatori ed educatrice è una vera impresa...”. Queste sono le frasi che sempre più si sentono circolare nei servizi educativi... come se la passione per il lavoro educativo, da cui scaturiva il motto “I care” di don Milani, stia scomparendo nella realtà contemporanea: “È in atto un abbandono della professione da parte di educatori ed educatrici. Qualcuno lo definisce «esodo», altri «fuga», altri ancora «defezione». Fatto sta che sta diventando sempre più difficile trovare personale educativo per i molteplici servizi che prevedono questa figura professionale” (Animazione Sociale, 2023, p. 2).

La mancanza di professionisti educativi, che sembra essere un fenomeno in aumento e che sta mettendo o metterà in crisi una serie di servizi, ha delle cause identificabili in una serie di fenomeni che, in diversi sedi e ad opera di differenti studiosi (Animazione Sociale, 2023; De Carli, 2022; Premoli, 2022), si sta cercando di mettere a tema.

La difficoltà relativa alla remunerazione economica del lavoro educativo, ad esempio, accennata anche poco sopra, contribuisce in larga misura alla fuga da un tipo di lavoro che sovente non consente né il mantenimento dei professionisti, né tantomeno quello di una famiglia: “Tra le professioni che prevedono l'obbligo di un titolo di laurea, quella di educatore/educatrice è la professione con lo stipendio più basso. C'è la percezione di essere l'ultimo scalino tra le figure del welfare” (Animazione Sociale, 2023, p. 3).

Inoltre, l'esiguità del riconoscimento economico parla anche di una fragilità contrattuale della professione educativa e di un suo misconoscimento a livello sociale e culturale, che contribuisce alla creazione di condizioni di lavoro frammentate, complicate da gestire anche su un piano organizzativo. Il sondaggio effettuato dall'Agorà promossa da Animazione Sociale nel maggio 2023 indica proprio la mancanza di riconoscimento come il fattore che appesantisce maggiormente educatori ed educatrici e che contribuisce pesantemente alla fuga da questa professione: “Colpisce infatti che proprio lo scarso riconoscimento sociale della

professione sia indicato da educatori ed educatrici come il fattore che più sta producendo stanchezza mentale e logoramento motivazionale (più ancora delle condizioni contrattuali, che pure di questo misconoscimento della professione sono indice, oltre che esito)” (Animazione Sociale, 2023, p. 5).

Appare chiaro come, all'interno di queste cornici, sia difficile coltivare e alimentare quella passione, che richiama alla memoria la figura di don Milani, senza la quale il lavoro educativo risulta impossibile (De Carli, 2022). Ecco che, allora, è necessario interrogarsi urgentemente sulle direzioni da seguire per provare a cambiare la situazione, così come anche l'opera di don Milani ci ha mostrato la possibilità di agire per mutare lo stato delle cose.

L'Agorà proposto da Animazione Sociale nel maggio 2023, ad esempio, ha delineato quattro possibili piste (Animazione Sociale, 2023, p. 7) che indirizzano verso precisi obiettivi per ri-fondare basi solide al lavoro educativo. Innanzitutto il “pensarsi insieme” (*ibidem*) come corpo di professionisti e non come singoli individui, capaci di generare un confronto costruttivo e un forte sostegno dall'interno. Pensarsi insieme in questi termini consentirebbe, inoltre, di costruire le condizioni per una maggiore visibilità e comprensione del lavoro educativo, identificate come la seconda direzione di lavoro per frenare l'esodo dalla professione educativa. Davvero importante risulta, infatti, la creazione di un riconoscimento diffuso del lavoro educativo che lo allontani dalle rappresentazioni che lo dipingono come un agire (nemmeno definibile come “professionale) legato agli aspetti di vocazione, di cura o di assistenza.

Per fare questo, strategici risultano gli orientamenti a costruire alleanze all'interno dei sistemi di lavoro e alla costruzione di soluzioni collettive al problema della “fuga” di professionisti dal lavoro educativo, che vadano oltre le risposte individuali dei singoli.

Riflettendo sulle direzioni indicate dall'Agorà di Animazione Sociale, ci sembra interessante evidenziare come cruciale possa risultare la formazione di chi lavora in educazione, proprio per costruire già prima dell'ingresso nel mondo del lavoro competenze solide orientate al confronto, al progettarsi insieme, al tematizzare la specificità del lavoro educativo, al sapere mettere in atto alleanze dentro i contesti, sapendo guardare oltre gli interessi e i bisogni individuali.

3. Formare i professionisti dell'educazione: traiettorie di pensiero e riflessione per un'educazione al confronto

Ecco che, seguendo quanto scritto finora, si rivela importante riflettere e investire sulla formazione di chi lavorerà in ambito educativo (Mancaniello, 2011). Un tale sforzo è reso quanto mai necessario dalla situazione di emergenza relativa alla mancanza di educatori ed educatrici sopra delineata e dalle sfide sociali, culturali, economiche e politiche che essa porta con sé.

Investire, in termini di ragionamento e in termini di realizzazione concreta, rispetto al percorso formativo dei professionisti educativi significa, infatti, rispondere

a diverse dimensioni problematiche che hanno appesantito o appesantiscono oggi il loro lavoro.

L'esperienza di don Milani (2017), inoltre, può fungere per molti aspetti quale modello a cui ispirare caratteristiche e tratti distintivi della formazione di chi educerà in maniera professionale.

Innanzitutto, compito fondamentale di chi forma educatori ed educatrici è quello di costruire percorsi entro cui i futuri professionisti possano alimentare la passione per l'educazione, così presente nella figura di don Milani, e arricchirla di fondamenti teorici ed epistemologici.

In questo senso, una delle maggiori sfide a cui è chiamato chi forma i professionisti educativi è quella di costruire solide basi teoriche ed epistemologiche per fondare una professione che possa, finalmente, allontanarsi dall'essere considerata meramente vocazionale o dedicata ad azioni assistenziali e di cura quotidiana.

È questa una direzione di azione che rimanda a piani sociali, culturali e politici di non poca importanza, dal momento che ha fortemente a che fare con il riconoscimento delle figure professionali educative. Investire sulla formazione di professionisti capaci di mettere a tema, delineare e presentare la propria specificità professionale consente, infatti, di rendere maggiormente visibile e riconoscibile la specificità e l'importanza dell'agire educativo, contribuendo alla possibilità di creare le condizioni anche per un'adeguata remunerazione.

Su questo piano, dunque, il necessario investimento da operare è quello rivolto alla formazione di professionisti caratterizzati dalle competenze (Torlone, 2021) per creare un confronto con i contesti e gli ambienti di lavoro, capace anche di andare oltre le condizioni attuali e i meccanismi che li governano, promuovendo cambiamento, proprio come don Milani ha provato a fare.

Generare questa attitudine e formare queste competenze nei professionisti educativi, inoltre, consente di pensare a servizi abitati da professionisti capaci a loro volta di portare passione, costruzione di confronto e pensiero critico nel lavoro coi soggetti con cui quotidianamente si interfacciano, alimentando così movimenti di pensiero, abitudine al dialogo e ad interrogarsi su sé e sul mondo.

In particolare, l'attenzione a percorsi di formazione universitaria dei professionisti educativi ha interessato e interessa il dibattito pedagogico e politico italiano contemporaneo proprio perché "la storia della connotazione identitaria di queste figure professionali si è sviluppata in modo tortuoso, attraverso percorsi di studio differenti e incertezze epistemologiche" (Iori, 2018, p. 11).

La scommessa su una formazione di tipo universitario per i professionisti educativi e sociali, inoltre, risulta essere la direzione verso cui, anche in riferimento a un contesto internazionale (Bielika et al., 2022; De Prada et al., 2022) sempre più si punta. Il tentativo, infatti, è quello di costruire basi il più possibile solide per il fondamento delle pratiche agite, così da costituire riconoscimento e dignità professionali per un lavoro fondamentale per la società.

L'esperienza di don Milani, in fondo, ha puntato proprio sull'evidenziare quanto l'esperienza educativa possa "fare la differenza" nelle possibilità di esistenza dei soggetti. Allora significava battersi per una scuola che fosse inclusiva e per tutti,

che non lasciasse indietro e fuori nessuno, proprio perché si voleva far riconoscere l'importanza dell'educazione. La sfida della contemporaneità, a cui noi oggi siamo chiamati, chiede di ragionare su aspetti differenti nella forma, ma che, in fondo, ancora una volta vanno a porre l'accento sulla necessità di sottolineare la strategicità dell'agire dei professionisti educativi, in ottica proprio della formazione dei soggetti e delle comunità.

Riferimenti bibliografici

- Animazione Sociale (Eds.) (2023). Documento base dell'Agora delle educatrici e degli educatori (25-27 maggio). Arginare l'esodo dalla professione educativa. Un problema che riguarda tutti, anche (forse soprattutto) chi educatore non è. *Animazione Sociale*, 1-12.
- Bertolini, P. (1999). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biagioli, R. (2018). *Traiettorie migranti: minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*. Pisa: ETS.
- Bielika, M., Dulikova, L., Rotkob, O., & Voronskab, N. (2022). Pre-Service Primary School Teacher University Training for Inclusive Education in the Czech Republic and Ukraine: An Exploratory Study. *European Education*, 54, 83-101.
- De Carli, S. (2022). *Educatori, la grande emergenza* (<https://www.vita.it/educatori-la-grande-emergenza/>).
- De Prada, E., Mareque, M., & Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: is university training contributing to their mastery? *Psicologia: Reflexao e Critica*, 35, 5.
- Don Milani (2017). *Tutte le opere*. Milano: Mondadori.
- Ferrante, A. (2017). La liquidità del lavoro educativo: dimensioni problematiche e possibilità. *MeTis*, 7, 1.
- Ferrante, A., Gambacorti-Passerini, M.B., & Palmieri, C. (Eds.) (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini e Associati.
- Ferrario, P. (2014). *Politiche sociali e servizi. Metodi di analisi e regole istituzionali*. Roma: Carocci.
- Fook, J., & Gardner, F. (2007). *Practicing critical reflection. A resource handbook*. England: Open University Press.
- Gambacorti-Passerini, M.B. (2020). *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gambacorti-Passerini, M.B., & Palmieri, C. (Eds.) (2021). *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori, V. (2018). Introduzione. In V. Iori V. (Ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 9-13). Trento: Erickson.
- Iori, V., & Bruzzone, D. (Eds.) (2016). *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.
- Mancaniello, M.R. (2011). Ambiti e servizi di intervento dei professionisti della Filiera dell'educazione. In P. Orefice, A. Carullo, S. Calaprice (Eds.), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa* (pp. 115-120). Padova: CEDAM.

- Mancino, E., & Rizzo, M. (Eds.) (2022). *Educazione e neoliberalismi*. Speciali di MeTis. Bari: Progedit.
- Marcialis, P., Orsenigo, J., Prada, G., & Faucitano, S. (2010). Ritrovare lo sguardo pedagogico. Uno, nessuno, centomila ruoli per l'educatore. *Animazione Sociale*, 240, 20-29.
- Marescotti, E. (2020). *Adulteranza e dintorni. Il valore dell'adulterità, il senso dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R. (1999). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Oggionni, F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Premoli, S. (2022). Educatori cercasi: la crisi del mercato del lavoro educativo (www.vita.it/it/article/2022/05/02/educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo/162678/)
- Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Milano: Guerini e Associati.
- Torlone, F. (2021). Contenuti core di un Corso di studi e gestione dei colloqui individuali di orientamento. *Educational Reflective Practices*, 2, 114-136.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.

Coordinatori

I professionisti dell'educazione degli adulti: evoluzione dell'identità pedagogica

Francesca Torlone

Professoressa Associata

Università degli Studi di Firenze - francesca.torlone@unifi.it

1. Le tendenze della ricerca educativa sui professionisti dell'educazione e della formazione

L'interesse della ricerca pedagogica per le professioni educative e formative degli adulti¹ ha radici lontane. La letteratura specialistica è copiosa e si è da tempo occupata di studiare chi sono i professionisti, dove lavorano, le aree di competenza e i percorsi formativi per l'accesso alla professione (universitari e non) (Boffo, 2008, 2018, 2020; Calaprice, 2015, 2020; Corbi, Perillo, Chello, 2018; Fabbri, Torlone, 2018; Iori, 2015, 2018; Orefice, Carullo, Calaprice, 2011; Perillo, Callegari, Balduzzi, Angelini, 2022; Ulivieri, Calaprice, Traverso, 2017).

Anche la società italiana di pedagogia ha fornito importanti contributi attraverso il Gruppo di lavoro Siped Professioni Educative e Formative (Orefice, 2009; Perillo, 2023).

Un tentativo di mappatura (parziale) della varietà di professionisti dell'educazione e formazione e dei luoghi in cui lavorano è stato recepito anche a livello normativo (L. 205/2017, commi 594-601 e successive modifiche).

Il pregio di questi studi è l'aver affrontato la complessa questione delle caratterizzazioni del lavoro educativo e quindi dei professionisti che lo svolgono. Allo stesso tempo, la sfida ancora aperta è costituita dalla identificazione delle professioni educative e formative con alcune limitate funzioni delle politiche dell'istruzione, della formazione al lavoro e delle politiche sociali: servizi educativi e culturali, servizi di assistenza, formazione per l'inserimento lavorativo. In questo ricco filone di studi le professioni educative vengono rappresentate in funzione dei servizi di "cura" della popolazione non attiva ed in cerca di un collocamento professionale, di ogni fascia di età.

Altri studi si sono occupati dei compiti educativi correlati alle famiglie professionali presenti nelle organizzazioni e in particolare alla funzione "HR management" di organizzazioni pubbliche e private (Alessandrini, 2004, 2005, 2016, 2017; Costa, 2019; Margiotta, 2017). Si tratta di studi che hanno orientato la

1 Si tratta di professioni che, per posizioni e ruoli organizzativi, hanno compiti e responsabilità rispetto ai processi formali e non formali delle persone sul lavoro.

loro attenzione verso i professionisti che per posizione organizzativa si occupano della formazione dei lavoratori attraverso la molteplicità di leve di cui dispongono le strategie organizzative. Questi contributi hanno approfondito un campo di studi contaminato da altri ambiti disciplinari: sociologia, diritto sindacale e del lavoro, ingegneria gestionale, psicologia, diritto pubblico e amministrativo, economia aziendale, management e teorie dell'organizzazione, etc.

Altri studi hanno poi spostato il focus sull'insieme dei professionisti accomunati dal compito di praticare l'educazione degli adulti come fattore capace di favorire la crescita (o "decrescita") delle persone nei tempi e nei luoghi di lavoro e della vita quotidiana in funzione della direzione e del controllo dei processi di sviluppo personale e per lo sviluppo organizzativo (Del Gobbo & Torlone, 2022; Federighi, 2009, 2010, 2020). Questo approccio ha mirato ad orientare la ricerca sulle professioni al di là di specifiche figure e, piuttosto, a formulare un disegno che aiuti ad accomunare e dare identità alla famiglia delle professioni che, di fatto, svolgono funzioni di educazione degli adulti.

2. La qualità dei professionisti dell'educazione degli adulti nelle politiche europee

A livello istituzionale, i documenti più significativi e di respiro strategico che analizzano e definiscono priorità relativamente alla adozione di misure in materia di professionisti dell'educazione degli adulti sono costituiti da Raccomandazioni, Rapporti, Piani di Azione della Commissione Europea o realizzati per suo conto. Numerosi sono i documenti comunitari che negli anni hanno richiamato gli Stati membri alla definizione ed attuazione di strategie e politiche che garantiscano adeguati processi di professionalizzazione della "adult educators workforce" (European Commission, 2006, 2007, 2010, 2015, 2019). Politiche e misure dedicate, ove esistenti, "have not led to a stronger embedding of the possibilities for adult educators in initial and continuous training, or to an increase of the professional profile of adult educators" (European Commission, 2019, p. 62). L'esigenza di professionalizzazione richiama la necessità di "raise the occupational status of and support the professionalisation of adult educators and trainers and improve their initial and continuous education and training and professional development, including by supporting the use of innovative approaches [...] and resources (ICT infrastructure and equipment)" (Council of the European Union, 2021, p. 13).

Gli "adult educator and trainers" vengono identificati, "a titolo esemplificativo e non esaustivo", con "mentors, tutors, other professionals involved in supporting activities such as guidance, validation, outreach, awareness-raising, leadership and management in adult learning" (Council of the European Union, 2021).

È da rilevare come sia la Commissione che il Consiglio dell'Unione Europea, pur limitandosi a sottolineare la necessità di processi di professionalizzazione specialistica, forniscono una definizione della famiglia professionale attraverso esemplificazioni che vanno nella direzione della identificazione degli "adult edu-

cators” con l’insieme di professioni che svolgono funzioni educative rivolte all’età adulta.

Il tema delle politiche per il rafforzamento dello status, del ruolo e della professionalità della famiglia professionale è trattato anche in numerosi studi promossi dalla Commissione Europea nel corso degli ultimi decenni (es. Research voor Beleid & Platform Opleiding, Onderwijs en Organisatie, 2008 e inoltre Nuisl & Lattke, 2008). Più recentemente una indagine svolta nel corso del 2021 ha mostrato come tale problema costituisca un fattore critico in tutti i paesi dell’Unione Europea (Torlone, Federighi & De Maria, 2023). Le sfide di fondo identificate dai leader politici e organizzativi riguardano tre questioni cruciali:

- il riconoscimento della molteplicità di famiglie professionali operanti a vario titolo nell’educazione degli adulti svolgendo professioni, semi-professioni, pre-professioni²;
- i criteri di qualità che regolano il reclutamento, l’accesso e l’esercizio della professione di “adult educator”;
- la professionalizzazione dei professionisti ovvero la costruzione di una identità professionale che rafforza l’appartenenza ad una area professionale attraverso riconoscimenti, status, protezioni, condizioni di lavoro, stipendi, etc.

3. Gli studi sull’Italia

Un recente studio sugli “adult learning professionals” in Italia – svolto per conto della Commissione europea – fornisce un primo tentativo di analisi quantitativa sulla consistenza e sulle condizioni di lavoro di tale famiglia professionale (ICF, 2023). Esso si propone di prendere in considerazione l’insieme delle figure professionali con funzioni educative il cui inquadramento professionale può essere di tipo operativo/esecutivo, manageriale o strategico e che sono occupate in diversi settori, sistemi e sub-sistemi (giustizia, trasporti, sanità, istruzione, agricoltura, immigrazione, cultura, difesa, pubblica sicurezza, etc.). È poi da sottolineare come la definizione del campo includa un’ampia varietà di professionisti che lavorano alle dipendenze di istituzioni, imprese, organizzazioni specializzate, oppure che svolgono la loro attività come ditta individuale o libero professionista o, ancora, all’interno di cluster di organizzazioni specializzate. Pur avendo assunto tale riferimento tassonomico, lo studio si è limitato ad alcune famiglie professionali, le uniche rispetto alle quali esistono in Italia dati quantitativi ufficiali (database Excelsior integrato con dati di fonte Inps, Agenzia delle Entrate e Alma Laurea).

A partire da tale studio, riportiamo di seguito alcuni dati che aiutano a com-

2 Per un approfondimento sulla tripartizione proposta si veda Federighi, in Del Gobbo e Federighi, 2021.

prendere le dimensioni del fenomeno ed a mettere a fuoco alcune delle sfide connesse.

Il numero dei professionisti dell'educazione degli adulti

Il Rapporto propone innanzitutto una stima a partire dall'ipotesi che il rapporto tra professionisti e partecipanti sia di 1:100. Nel 2017 gli italiani che hanno partecipato ad attività di formazione sono stati circa 17 milioni (Istat, 2018). Il dato si prevede sia rimasto stabile e comunque non abbia superato i 20 milioni di partecipanti (ci riferiamo ai dati provvisori dell'ultima rilevazione svolta nel 2023³). Pertanto, il numero di professionisti occupati potrebbe superare, secondo il Rapporto, le 200.000 unità.

Il Rapporto fornisce inoltre i dati specifici relativi a cinque famiglie professionali operanti nel campo dell'educazione degli adulti, riferite a professionisti dell'istruzione degli adulti, della formazione continua, della formazione nelle organizzazioni, della formazione professionale degli adulti, e di quelli impiegati in attività e servizi non formali.

Complessivamente queste famiglie professionali hanno fatto registrare nel solo 2022 circa 60.000 assunzioni (2022)⁴.

Caratterizzazioni anagrafiche dei professionisti dell'educazione degli adulti

Per quanto concerne l'età, siamo di fronte ad un settore del mercato del lavoro che è popolato da soggetti maturi. Questo vale in particolare per le persone assunte nei sistemi formali dell'istruzione e della formazione professionale per adulti. Per i professionisti assunti come docenti nel sistema dell'istruzione formale, comprensivo del corpo docente dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), si registra una scarsa presenza di giovani (il 6,1% ha meno di 34 anni *versus* il 33% di docenti ultra 54enni⁵). Per i professionisti assunti nel sistema della formazione professionale il dato si attesta su percentuali analoghe (il 7% ha meno di 29 anni⁶). Diversa è la situazione per le figure professionali afferenti ad altre categorie di "specialisti dell'educazione e della formazione" (database Excelsior⁷). In questi casi vi è un maggiore spazio per le fasce di età più basse. Una ipotesi – da verificare – potrebbe essere quella per cui il sistema dell'educazione degli adulti ha un elevato livello di competizione e tende a selezionare persone qualificate, formate e con

3 I dati sono in fase di pubblicazione da Eurostat e Istat.

4 Fonte: Banca dati Professioni Excelsior. I dati fanno riferimento alle seguenti categorie che comprendono alcune delle professioni dell'educazione degli adulti. I dati hanno un valore indicativo in quanto possono contenere anche altri tipi di professionisti: i) Specialisti di gestione e sviluppo del personale e dell'organizzazione professioni comprese. ii) Consiglieri di orientamento. iii) Docenti ed esperti nella progettazione formativa e curricolare. iv) Insegnanti nella formazione professionale. v) Insegnanti di discipline artistiche e letterarie al di fuori dei percorsi scolastici e formativi istituzionali.

5 Fonte: <https://dati.istruzione.it/espescu/index.html?area=anagScu> (24.2.2024).

6 Fonte: <https://excelsior.unioncamere.net/professioni> (24.2.2024).

7 Fonte: <https://excelsior.unioncamere.net/professioni> (24.2.2024).

esperienza documentata. Tale dato potrebbe altresì rivelare un elevato tasso di turnover, ovvero di ricambio del personale, riferito all'elevato flusso di persone in entrata (assunte) che vanno a sostituire le persone in uscita (dimesse o licenziate).

Tipologie di forme contrattuali dei professionisti dell'educazione degli adulti

Il contratto di lavoro dipendente e a tempo indeterminato di cui sono titolari i professionisti della formazione degli adulti varia a seconda del settore economico di cui fa parte l'organizzazione e dal livello di inquadramento del professionista. Sono anche diffusi i contratti di prestazione d'opera intellettuale ed i contratti a progetto (di durata limitata). A titolo indicativo, riportiamo i dati quantitativi relativi ai contratti di lavoro dei professionisti che possiedono un diploma di laurea magistrale (a 5 anni dal conseguimento). I dati mostrano una tendenza crescente verso la instabilità del rapporto di lavoro, con l'aumento dei contratti a tempo determinato. In lieve aumento è l'esercizio della libera professione. Nella Tab. 1 i dati del Rapporto nazionale (ICF, 2023) sono raffrontati con i dati dell'ultima rilevazione (Alma Laurea, 2024⁸).

Tipologia di contratto a 5 anni dal conseguimento del diploma di laurea magistrale	Dato % del Rapporto nazionale (ICF, 2023)	Dato % Alma Laurea (relativo all'anno 2023)	Scostamento
Professionisti assunti con contratto di lavoro a tempo indeterminato	64,0%	52,8%	-11,2
Professionisti assunti con contratto di lavoro a tempo determinato	25,8%	36,5%	+10,7
Professionisti che esercitano la libera professione	4,5%	5,6%	+1,1
Professionisti assunti con altre forme di contratto	5,6%	4,7%	-0,9
Professionisti con contratti di lavoro part-time	20%	18%	-2

Tab. 1. Dati sulle tipologie di contratto di lavoro per i laureati magistrali a 5 anni dal conseguimento del titolo. Comparazione tra dati del Rapporto nazionale per la Commissione europea (ICF, 2023) e i dati Alma Laurea (2024)

Condizioni economiche dei rapporti di lavoro

Nel settore pubblico il salario è rapportato all'inquadramento contrattuale e al settore in cui si lavora (scuola, formazione professionale, servizi comunali, etc.). Esso varia in ragione dell'anzianità di servizio. Nel settore pubblico si impiegano professionisti anche con contratti a progetto: ad esempio la figura del facilitatore digitale ha un compenso mensile pari ad €439,50, per un periodo di lavoro tra 8

8 <https://www2.almalaurea.it/cgi-asp/classi/Scheda.aspx?codiceAggr=11065&clang=it> (24.2.2024).

e 12 mesi (si tratta, di norma, di persone che hanno una seconda occupazione).

Nel settore privato il salario minimo è definito dagli accordi sindacali di settore. A titolo indicativo, si consideri che la retribuzione mensile netta (media) dei laureati magistrali in educazione degli adulti dopo 5 anni dal conseguimento del titolo magistrale ammontava a €1.380,00 (ICF, 2023) e ammonta oggi ad €1.385,00 (Alma Laurea, 2024). Tale retribuzione è invece diminuita, se calcolata a distanza di un anno dalla laurea: da €1.177,00 (ICF, 2023) è scesa ad €1.172,00 (Alma Laurea, 2024).

4. Conclusioni

La carenza di professionisti dell'educazione degli adulti adeguatamente formati costituisce una questione aperta ovunque in Europa. Futuri programmi di ricerca potranno contribuire allo sviluppo di professionisti qualificati mediante riflessioni e proposte su possibili azioni riguardanti: i) l'ideazione di standard di qualità per tutta l'area professionale degli educatori degli adulti (che esercitano professioni, pre- e semi-professioni); ii) la promozione di organizzazioni professionali a tutela della qualità della professionalità e dei processi di professionalizzazione di tutti i professionisti; iii) la promozione di attività di formazione e certificazione di specifiche figure professionali a livello di post-laurea, superando ogni forma di credenzialismo e tornando alla funzione di "signalling" di professionisti talentuosi ed esperti; iv) lo sviluppo della qualità del personale accademico, collegandola al possesso di competenze andragogiche e alla partecipazione a consistenti programmi di ricerca nel campo dell'educazione degli adulti.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (Ed.) (2017). *Atlante di Pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (Ed.) (2005). *Formazione e sviluppo organizzativo*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Boffo, V. (2020). La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 27-51.
- Boffo, V. (2018). Employability and Transitions: Fostering the Future of Young Adult Graduates. In V. Boffo, M. Fedeli (Eds.), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Boffo, V. (2008). La "cura" nella formazione degli operatori. In V. Boffo, F. Torlone (Eds.), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei. Strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro*. Firenze: Firenze University Press.
- Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli.

- Calaprice, S. (2015). Sviluppo della professionalità educativa e pedagogica, tra ricerca di identità, formazione e lavoro. Il ruolo delle associazioni professionali. *Civitas educationis: education, politics and culture*, IV, 1, 67-85.
- Corbi, E., Perillo, P., & Chello, F. (Eds.) (2018). *La competenza di ricerca nelle professioni educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Costa, M. (2019). Agire lavorativo e formativita nelle trasformazioni del lavoro. *Studium Educationis*, 3, 57-66.
- Council of the European Union (2021). *Council Resolution on a New European Agenda for Adult Learning 2021-2030*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214\(01\)#:-:text=The%20Council%20Resolution%20on%20a,holistic%20and%20lifelong%20learning%20perspective%2C](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214(01)#:-:text=The%20Council%20Resolution%20on%20a,holistic%20and%20lifelong%20learning%20perspective%2C) (24.2.2024).
- De Sanctis, F.M. (1975). *Educazione in eta adulta*. Scandicci: La Nuova Italia.
- European Commission (2019). *Achievements under the Renewed European agenda for adult learning report of the ET 2020 working group on adult learning (2018–2020)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2015). *An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe*. Brussels: Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion.
- European Commission (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. COM(2010) 2020. Brussels: European Commission.
- European Commission (2007). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Action Plan on Adult learning: It is always a good time to learn*. COM(2007) 558 final. Brussels: European Commission.
- European Commission (2006). EC (2006). *Communication from the Commission: It is never too late to learn*. COM(2006) 614 final. Brussels: European Commission.
- Fabbi, L., & Torlone, F. (2018). La formazione dei professionisti dell'educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 18(3).
- Del Gobbo, G., & Federighi, P. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: EditPress.
- Del Gobbo, G., & Torlone, F. (2022). I professionisti non-teaching dell'educazione e della formazione. *Pedagogia oggi*, 2, 18-26.
- Federighi, P. (2020). Il mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione. *Quaderni di Economia del lavoro*, 112/2020.
- Federighi, P. (2015). How to Solve the Issue on Mismatch between Demand and Supply of Competences. Higher Education of Education and Training Professionals in the Social Economy. In V. Boffo, P. Federighi, F. Torlone (Ed.), *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy*. Firenze: Firenze University Press.
- Federighi, P. (2010). Professioni educative e lavoro. *Pedagogia oggi*, 1, 70-86.
- Federighi, P. (2009). Education incorporated into work. In P. Federighi, V. Boffo, I. Darjan (Eds.). *Content Embedded Literacy in the workplace* (pp. 3-26). Firenze: Firenze University Press.
- ICF (2023). *Status Report 1. Country Report on Italy*. 26.4.2023 [per European Commission. DG Employment].
- Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

- Iori, V. (2015). Identità professionale dell'educatore e pedagogo: riferimenti normativi. *Civitas educationis: education, politics and culture*, IV, 1, 51-66.
- Istat (2018). *La partecipazione degli adulti alle attività formative*. Roma: Istat. <https://www.istat.it/it/archivio/225539> (24.2.2024).
- Legge del 29.12.2017, n. 205, commi 594 e ss. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020* (GU Serie Generale n.302 del 29-12-2017 - Suppl. Ordinario n. 62).
- Margiotta, U. (2017). Il valore sociale e formativo delle professioni educative. *Pedagogia oggi*, 2, 447-457.
- Nuissl, E., & Lattke, S. (2008). *Qualifying Adult Learning Professionals in Europe*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Orefice, P. (2009). *Pedagogia Scientifica. Un approccio complesso alla ricerca e alla professionalità*. Roma: Editori Riuniti-University Press.
- Orefice, P., Carullo, A., & Calaprice, S. (Eds.) (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: CEDAM.
- Perillo, P. (2023). "I care". *L'impegno della ricerca pedagogica per le professioni educative, formative e pedagogiche*. Intervento al Convegno Nazionale SIPeD "Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di Don Milani. Firenze, 15, 16 e 17 giugno 2023. <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2023/06/2023-06-15-Siped-Convegno-Firenze-Relazione-Perillo.pdf> (24.2.2024).
- Perillo, P., Callegari, C., Balduzzi, L., & Angelini, C. (2022). Educatori e Pedagogisti in situazione nei contesti formali, non formali e informali. *Pedagogia Oggi*, V, 20(2). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/issue/view/299> (24.2.2024).
- Research voor Beleid & Platform Opleiding, Onderwijs en Organisatie (RvB & PLATO) (2008). *ALPINE – Adult learning professions in Europe: A study of the current situation, trends and issues*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Torlone, F., Federighi, P., & De Maria, F. (2023). *Adult Learning Policies in Europe. An Insight of Regional and Local Stakeholders*. Firenze: EditPress.
- Ulivieri, S., Calaprice, S., & Traverso, A. (2017). Cultura pedagogica e professioni educative Come formare Educatori e Pedagogisti. *Pedagogia Oggi*, V, 15(2). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/issue/view/157> (24.2.2024).

La dimensione della cura nella relazione d'aiuto: una “core competence” per i professionisti dell'orientamento

Miriam Bassi

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Foggia - miriam.bassi@unifg.it

1. Professionisti dell'orientamento, una questione aperta

La crescente attenzione normativa e scientifica per i temi relativi all'orientamento in Italia è testimoniata dal proliferarsi di iniziative legate al Piano Nazionale Ripresa e Resilienza¹ così come dall'aumento di testi e di manuali operativi in circolazione che mirano a fornire degli strumenti per lo sviluppo di competenze per la vita (*life skills*) e per la gestione delle transizioni. Tuttavia, per garantire l'efficacia di qualsivoglia azione di orientamento, sottolinea Maria Rosaria Mancinelli, è necessario che gli operatori che mettono in atto tali interventi abbiano sia una conoscenza specifica dell'utilizzo degli strumenti, che la capacità di inserirli nell'ambito di una più vasta relazione d'aiuto (2007). Questo rinnovato interesse, seppur abbia aumentato la necessità di professionisti dell'orientamento nei contesti educativi e formativi, non ha contribuito a migliorare il loro riconoscimento, già carente, dal punto di vista giuridico (Loiodice, 2009). La mancata istituzionalizzazione degli operatori è rintracciabile, non solo nella mancanza di riconoscimento giuridico, ma anche nella scarsità di percorsi di formazione *ad hoc* che garantiscano l'acquisizione di conoscenze e competenze utili per la gestione di una relazione d'aiuto durante tutto il corso della vita.

Dalla necessità di individuare e descrivere le caratteristiche dei professionisti nel settore dell'orientamento, l'Inapp, già Isfol, ha portato avanti una serie di progettualità per migliorarne la visibilità, culminate con la pubblicazione, nel 2016, di un Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni², più recentemente corredato da un Atlante per l'Orientamento³, in cui sono indicate le competenze chiave di tali

1 Si fa specifico riferimento alle misure PNRR relative all'ambito d'investimento 1.6 “Orientamento attivo nella transizione Scuola-Università” (MUR) e alla riforma 1.4 “Riforma del sistema di orientamento” (MIM) culminata con la pubblicazione delle linee guida nazionali per l'orientamento del 22 dicembre 2022, nonché alle disposizioni di legge fornite dal decreto ministeriale n. 934/2022 e dal decreto direttoriale n. 1452/2022.

2 L'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni è una mappa dettagliata del lavoro e delle qualificazioni articolato in: a) Settore Economico Professionale (SEP); b) Processi di lavoro; Sequenze di processi; c) Aree di Attività (ADA). È possibile consultare l'Atlante al seguente link: https://atlantelavoro.inapp.org/atlante_lavoro.php.

3 L'Atlante per l'orientamento è un percorso di navigazione guidata dell'Atlante del Lavoro e delle

professionisti. Nonostante tale strumento abbia permesso il riconoscimento di specifici processi legati all'agire degli operatori nel settore dell'orientamento, non sono stati fatti, al momento, ulteriori passi avanti verso l'istituzionalizzazione di tali ruoli. Infatti, ponendo lo sguardo su alcuni contesti che rivestono un ruolo importante in termini di orientamento per gli individui, come i centri per l'impiego o la scuola, emerge una scarsa preparazione specifica al ruolo – certamente legata alla mancanza di percorsi formativi specifici – che, oltre vedere in campo professionisti con *background* formativi molto diversi tra loro, spesso non prevede ulteriori requisiti oltre al possesso di un diploma di scuola secondaria di secondo grado (Iannis, 2017).

2. La relazione d'aiuto a servizio della pedagogia dell'orientamento

In ragione dell'impossibilità di considerare qualsiasi relazione talmente “neutrale” da non permettere un cambiamento oppure un processo di crescita, quasi tutte le relazioni umane potrebbero essere considerate una relazione d'aiuto. La definizione proposta da Carl Rogers descrive la relazione d'aiuto come

una relazione in cui almeno uno dei protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità e il raggiungimento di un modo di agire più adeguato ed integrato nell'altro. L'altro, in questo senso, può essere un individuo o un gruppo. In altre parole, una relazione di “aiuto” potrebbe essere definita come una situazione in cui uno dei partecipanti cerca di favorire, in una o ambedue le parti, una valorizzazione maggiore delle risorse personali del soggetto ed una maggiore possibilità di espressione (1970, p. 68).

In campo educativo è possibile definire una relazione d'aiuto come un rapporto di tipo necessariamente asimmetrico tra l'utente e l'operatore. L'incontro con l'altro in una relazione d'aiuto, come quella di tipo educativo, necessita l'adozione di una prospettiva cooperativa che garantisce la possibilità di “saper fare insieme”, che può essere realizzata mediante l'agire professionale di un operatore competente e responsabile (Canevaro & Chiaregatti, 2008). La necessità di costruire insieme ed evolvere reciprocamente diventa tema cruciale per la pedagogia dell'orientamento, alla luce della complessità dell'attuale scenario. Difatti, la condizione di provvisorietà che oggi contraddistingue l'esistenza umana, accentuata dall'emergenza sanitaria, ha reso tale riflessione una sfida necessaria per posizionare al centro della progettazione di ogni intervento educativo, la relazione tra operatore e utente.

Dato per certo che l'epoca attuale sia caratterizzata da variabili tutt'altro che

Qualificazioni, articolato in tre passaggi: a) individuazione ADA d'interesse; b) analisi e informazioni ADA; c) individuazione possibili sbocchi professionali (<https://atlantelavoro.inapp.org/atlante-per-orientamento.html>).

statiche, e che sarebbe impossibile parlare di azioni orientative che possano preparare l'individuo a fronteggiare e gestire al meglio un contesto economico, sociale e culturale tanto dinamico e complesso, diviene fondamentale recuperare la valenza trasformativa di una relazione d'aiuto caratterizzata da una cura autentica. Da circa un decennio, infatti, si parla di orientamento come processo permanente che, attraverso l'agire di professionisti, supporta l'individuo per tutto il corso della vita in molteplici contesti.

All'interno di tale scenario, il ruolo della pedagogia – come sapere che volge lo sguardo alla salvaguardia della formazione dell'uomo e della donna in qualsiasi contesto o età della vita – è quello di riportare al centro una serie di elementi che da sempre accompagnano la riflessione pedagogica sulla prassi educativa, per tradurli in competenze chiave per i professionisti dell'orientamento.

Centrale è senza dubbio quella dimensione della relazione di aiuto strettamente connessa alla cura come categoria pedagogica e alla valorizzazione delle dimensioni del pensiero più soggettive e legate al vissuto di ciascuno. Questa dimensione trova un'applicazione pratica per i professionisti dell'orientamento in quelle azioni di orientamento formativo in cui essi ricoprono il ruolo del minatore impegnato a portare alla luce, servendosi di strumenti come il colloquio (Carkhuff, 1994) e le attività in gruppo, e mettere al centro le esperienze significative dell'utente.

3. Amore, responsabilità, dono

La centralità dell'individuo e delle sue esperienze è sottolineata da Franco Cambi come uno dei punti-luce della rilettura di "Lettera ad una professoressa" di don Milani a 50 anni dalla sua pubblicazione (2017a). Azioni, quelle appena menzionate, che sono volte a mettere l'utente nella condizione di ricodificare l'esperienza in chiave trasformativa e generativa in termini di progettualità personale che passa da questa operazione di "messa in luce" delle esperienze, in una relazione che, scrive Simeone "in quanto volta alla promozione delle capacità del soggetto, crea le premesse per la realizzazione di uno dei compiti fondamentali dell'uomo: educarsi al cambiamento in modo attivo per essere protagonista del proprio divenire" (2004, p. 18). Ciò richiede che sia posta al centro della relazione la categoria pedagogica della cura che, come sottolinea Mortari riprendendo l'analitica heideggeriana, "è il modo fondamentale dell'esserci" (Mortari, 2017, p. 92). Per approfondire tale dimensione nella relazione educativa è possibile richiamare tre parole chiave: amore, responsabilità e dono. La prima parola fa riferimento ad una caratteristica fondante della cura nella relazione con l'altro. La relazione tra operatore e utente deve essere animata, *in primis*, dall'amore così come lo ha inteso Cambi, nel recupero di Pestalozzi e don Milani

Il maestro o il genitore o l'animatore sta col figlio, allievo etc. in relazione "d'amore" ("amore pensoso" lo definì Pestalozzi), cioè affetto e interlocuzione intima e "dono di sé". Amore che si fa "cura": aver-cura, prendersi-

cura, anzi cura-e-coltivazione di un altro, per far in lui decantare l'umanità più ricca e più alta, che è possibile in tutti, poiché in tutti presente e attiva. Non è un caso che l'I care sia per don Milani e il suo agire il principio-chiave. Che più volte egli stesso richiama e definisce in modo pedagogicamente esemplare. Poi la cura implica sempre un esser-vicino, interiormente. Un farsi interlocutore-prossimo che costruisce *dia-logos*: che sollecita, consiglia, indica strade (Cambi, 2017b, p. 59).

Tale relazione “d’amore” (Cambi, 2017a) si realizza, nelle azioni orientative a partire «dall’ascolto delle storie personali dei diversi protagonisti» per permettere agli utenti di “ridimensionare l’usuale tendenza a far dipendere la qualità del futuro dal valore che viene attribuito al passato e al presente delle persone e dei contesti considerati” per evitare il rischio di addurre “facili e prevedibili ‘conclusioni’ di storie personali e sviluppi” (Riva, 2022, p. 38). Prendersi cura di tali elaborazioni personali della vita passata significa da una parte porre l’utente al centro dell’intervento, dall’altra realizzare il significato più puro dell’empatia che, è bene ricordarlo, non si configura meramente nell’identificare i pensieri e i sentimenti di un’altra persona ma anche nella capacità di rispondere con un’emozione appropriata (Baron-Cohen, 2011).

Elaborare una risposta appropriata, per i professionisti, riguarda la presa di coscienza rispetto al ruolo ricoperto nella relazione. Nel caso specifico, dunque, significa tener conto della responsabilità che i professionisti dell’orientamento, in quanto professionisti dell’educazione, hanno nei confronti non solo dell’utente ma della società tutta. A partire dalla consapevolezza che “sapere di essere condizionati, ma non fatalmente sottomessi a questo o a quel destino, ci permette di intervenire nel mondo” è necessario educare alla scelta tenendo in considerazione che “l’educazione può porsi tanto al servizio della decisione, della trasformazione del mondo, dell’inserimento critico in esso, quanto al servizio dell’immobilizzazione del persistere di strutture ingiuste, dell’adeguamento degli esseri umani a una realtà considerata inattaccabile” (Freire, 2021, pp. 57-59).

Un ulteriore elemento da considerare fa riferimento alla specifica intenzione dell’agire educativo di uscire «dal perimetro del calcolo, del misurabile, del negoziabile» che rende il lavoro di cura un’azione donativa che “si concretizza nel produrre una forma di beneficio, e il *beneficium* è dare qualcosa a un altro senza cercare dall’altro nulla per sé” (Mortari, 2017, p. 101). Si tratta, pertanto, di considerare la cura, nel lavoro dei professionisti dell’educazione, “come l’aver cura che l’altro si prenda cura del suo essere [...]” (Mortari, 2019, p.12).

In conclusione, prendere in considerazione l’agire dei professionisti dell’orientamento, significa fare i conti con una serie di limiti e contraddizioni legate allo scarso riconoscimento giuridico della professione, aggravati dalla condizione di emergenza post-pandemica che, tuttavia, ha visto un grande interesse scientifico e politico per i temi dell’orientamento. Pertanto, è fondamentale recuperare, in tutte le attività di formazione per i professionisti un approccio che possa mettere al centro l’utente, in una relazione animata da quel sentimento d’amore riconducibile al prendersi cura dell’altro, attraverso il “dono di sé” (Cambi, 2017) ed un

agire educativo volto alla presa di coscienza affinché le donne e gli uomini “si sentano soggetto del loro pensare” (Freire, 2011, p. 120).

Dunque, la riflessione pedagogica sull’orientamento *al* lavoro e *sul* lavoro non può che prendere le mosse dalla consapevolezza che sarebbe necessario, oggi più che mai

riconoscere nella cura la metacompetenza o, se vogliamo, la metateoria pedagogica che guarda da un lato con rinnovato interesse alla multidimensionalità del soggetto-lavoratore, alla sua biograficità, alla sua stessa capacità di prendersi cura di sé, di donare senso ai contesti nei quali opera e di valorizzare e dar voce alle storie di vita e di formazione; dall’altro che si pone come strategia organizzativa di crescita, competitività e innovazione atteggiandosi come strumento privilegiato di costruzione di una cultura organizzativa resource-based che possa coniugare quantità e qualità, produttività e generatività (Dato, 2017, p. 39).

Riferimenti bibliografici

- Baron-Cohen, S. (2011). *Zero degrees of empathy: A new theory of human cruelty*. London: Penguin Books.
- Cambi, F. (2017a). Contrasti sulla “Lettera” di don Milani e gli allievi oggi. *Studi sulla formazione*, 20(1), 283-284.
- Cambi, F. (2017b). Ripensando don Milani a cinquant’anni dalla morte. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 6, 2, 57-64.
- Canevaro, A., & Chierregatti, A. (2008). *La relazione di aiuto. L’incontro con l’altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Carkhuff, R. (1994). *L’arte di aiutare. Guida per insegnanti, genitori, volontari e operatori sociosanitari*. Trento: Erickson.
- Dato, D. (2017). *Professionalità in movimento*. Milano: Franco Angeli.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele Onlus.
- Freire, P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell’indignazione*. Trento: Il Margine.
- Iannis, G. (2017). Nuove competenze e sfide professionali nell’ambito dei servizi per l’orientamento, le transizioni di carriera e le politiche attive per il lavoro. In Del Gobbo, G., Federighi P., *Professioni dell’educazione e della formazione*. Firenze: Edit Press.
- Loiodice, I. (ed.) (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Progedit.
- Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di vita. *Pedagogia Oggi*, XV, 2, 91-105.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Riva, M. G. (2022). Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili. *Education Sciences & Society*, 1, 31-44.
- Rogers, C. R. (1970). *La terapia centrata-sul-cliente*. Firenze: Martinelli (Edizione originale pubblicata nel 1961).
- Simeone, D. (2004). *La consulenza educativa: la dimensione pedagogica della relazione d’aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.

Il rapporto tra *lifelong guidance* e *lifelong learning* per costruire un mind set per la sostenibilità

Sabina Falconi

Ricercatrice

Università degli Studi di Firenze - sabina.falconi@unifi.it

Introduzione

Il contributo vuole sviluppare una linea teorica che tracci quali teorie e quali metodologie possano promuovere la relazione fondamentale tra apprendimento permanente e orientamento permanente per incrementare un mind set per la sostenibilità per identificare un modello efficace di orientamento nei contesti di educazione formale.

Il concetto di apprendimento permanente è stato definito come «il processo continuo di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze lungo tutto l'arco della vita» (European Commission, 2000, p. 8). Questa definizione sottolinea la necessità per gli individui di aggiornare continuamente le proprie competenze e adattarsi al mutevole panorama sociale, economico e ambientale che stiamo vivendo. Allo stesso tempo, l'orientamento permanente è stato concettualizzato come «il sostegno e l'orientamento forniti agli individui per prendere decisioni informate sui loro percorsi di apprendimento e di carriera» (OCSE, 2004, p. 27). L'integrazione dell'apprendimento permanente e dell'orientamento permanente è stata identificata come una strategia fondamentale per lo sviluppo personale e professionale (Cedefop, 2014; UNESCO, 2016). Questo porta alla necessità di delineare un modello di orientamento innovativo e maggiormente in linea con le sfide della società attuale poiché gli individui devono identificare i loro bisogni, obiettivi e opportunità di apprendimento mentre compiono una crescita personale e professionale, che li conduce verso maggiore occupabilità e a una maggiore fiducia in se stessi, ma anche verso l'essere change maker (European Commission, 2022). Tuttavia, la realizzazione di un tale modello è complessa, sia in termini progettuali che organizzativi (Cedefop, 2014; OCSE, 2004) e può contenere una grande criticità. Quest'ultima è messa in luce da tutta l'educazione allo sviluppo sostenibile ed è rappresentata dal fatto che se la crescita personale e professionale non si correla ad un cambiamento radicale di approccio, dove lo sviluppo della propria identità personale e professionale è sinergico anche al sentirsi parte di una comunità, allora le competenze che il soggetto sviluppa e la carriera che il soggetto può costruire non portano ad un'attivazione degli individui efficace per adattarsi alla complessità dell'attuale situazione. Attraverso questa prospettiva il contributo intende rileggere i modelli di orientamento, le teorie di apprendimento permanente e le metodologie che l'educazione per la sostenibilità ritiene più funzionali a sviluppare una

visione di carriera come un concetto orientato al pensiero ecosistemico e creativo tale da rendere le persone al contempo agenti etici e change maker, in linea con il mind set per la sostenibilità, del proprio contesto lavorativo.

1. Il framework concettuale

Una mentalità sostenibile può essere definita come una prospettiva che promuove la consapevolezza, la comprensione e l'azione per affrontare le sfide della sostenibilità. Implica un modo di pensare e percepire il mondo che riconosce le interconnessioni tra le dimensioni sociale, economica e ambientale della sostenibilità e si impegna per la conservazione delle risorse, l'equità e il benessere delle generazioni future (Del Gobbo, 2021).

Comprende vari atteggiamenti e comportamenti, tra cui l'essere consapevoli delle interconnessioni tra le diverse parti di un sistema, riconoscendo che le azioni agite in un contesto possono influenzare altri contesti (Scierrì, 2021). Rivisita al contempo anche il concetto di responsabilità personale, poiché se prima era limitato ad assumere la responsabilità individuale delle proprie azioni e decisioni, adesso è correlato anche al prendere atto che le proprie azioni impattano sempre sul mondo che ci circonda, a livello sociale, economico e personale.

Ciò incide sui meccanismi che fondano i processi decisionali, poiché devono essere orientati non solo a cercare benessere personale ma a cercare benessere collettivo, considerando centrale l'interconnessione individuo/contexto. Infine prevede la disponibilità a lavorare insieme ad altri per affrontare le sfide della sostenibilità, poiché spesso queste richiedono un approccio collettivo per avere un impatto significativo.

Prevede quindi di interpretare la conduzione dei processi, di crescita e di sviluppo, dentro un scenario valoriale al fine di correlare il progresso individuale con i valori/le competenze della sostenibilità (European Commission, 2022)

Ciò risulta particolarmente significativo nei processi orientativi che hanno l'obiettivo di 'aiutare le persone a identificare le loro esigenze, i loro obiettivi e le loro opportunità di apprendimento (CEDEFOP, 2014), di fornire sostegno e risorse alle persone per orientarsi nel loro percorso di apprendimento, di favorire decisioni consapevoli sui percorsi educativi e professionali (OCSE, 2004).

L'orientamento, in tale prospettiva, è visto come uno strumento per creare scenario interpretativo in cui i soggetti usano le conoscenze costruite nel processo di apprendimento e ha il fine di arricchire la base di conoscenze e competenze degli individui (Field, 2006) per adattarli alle mutevoli esigenze della loro vita personale e professionale (Commissione europea, 2000).

Rappresenta, in sintesi, l'esito di un apprendimento inteso come processo dinamico e personalizzato, il quale non solo incrementa il bagaglio di competenze individuali per affrontare le sfide sempre nuove del quotidiano e del mondo lavorativo ma riflette anche l'importanza delle scelte personali nel percorso di crescita. In questa visione, l'arricchimento delle competenze diventa un riflesso sia del-

l'esperienza formativa accumulata che delle decisioni strategiche intraprese dall'individuo, stimolando l'esplorazione di un ampio spettro di itinerari educativi.

In particolare, il percorso dell'apprendimento per tutta la vita – caratterizzato dalla sua vasta gamma di opportunità formative – supporta l'agilità e la competitività degli individui in un contesto lavorativo in perenne evoluzione. Questa agilità sul mercato del lavoro, tuttavia, non è necessariamente legata all'acquisizione di competenze che rispecchiano direttamente le scelte iniziali. Quindi, la capacità di adattamento e la mantenuta competitività sul mercato del lavoro emergono come risultati sinergici dell'apprendimento continuo e dell'utilizzo efficace sia delle conoscenze che delle competenze acquisite lungo il cammino, in ottica orientativa.

Sebbene la relazione reciproca tra l'apprendimento permanente e l'orientamento permanente crei un circolo positivo per cui l'orientamento permanente supporta le persone nell'identificare le loro esigenze, obiettivi e opportunità di apprendimento, il che a sua volta li motiva a impegnarsi nell'apprendimento permanente (Hooley et al., 2017) e l'apprendimento permanente fornisca alle persone le conoscenze e le competenze necessarie per prendere decisioni informate, che li motiva a una crescita personale e professionale continua, è solo l'intenzionalità di voler formare al mind set, per la sostenibilità che permetterà agli individui di adattarsi alle sfide e alle opportunità delle società basate sulla conoscenza del 21° secolo (Field & Claxton, 2002) perché darà loro l'intenzionalità necessaria.

2. Teorie e approcci dell'apprendimento permanente e sostenibilità

Nell'ampio panorama degli studi legati all'educazione alla sostenibilità le teorie dell'apprendimento permanente che risultano più funzionali al costruire un mind set legato alla sostenibilità sono annoverabili la teoria della trasformazione personale (Merriam Caffarella, 1999) la teoria dell'educazione trasformativa (Mezirow, 2000) e la teoria dell' self direct learning (Knowles, 1984). La prima si concentra sul processo attraverso il quale le persone possono cambiare le proprie credenze, atteggiamenti e comportamenti. Applicata al voler creare un mind set per la sostenibilità, implica uno spostamento verso una mentalità e uno stile di vita più sostenibili, attraverso l'acquisizione di conoscenze che promuovano la consapevolezza del proprio ruolo e del proprio agire nel mondo.

La teoria dell'educazione trasformativa si basa sull'idea che l'educazione possa essere uno strumento per promuovere il cambiamento personale e sociale. Applicata alla sostenibilità, l'educazione trasformativa mira a sensibilizzare le persone a diventare attori del cambiamento per affrontare le sfide ambientali ed economiche in modi innovativi, personali e creativi.

La teoria dell'apprendimento autodiretto enfatizza invece il fatto che l'azione e la responsabilità degli individui nel dirigere il proprio apprendimento (Knowles, 1984) e implica che gli individui si appropriino dei loro percorsi di apprendimento, cercando attivamente opportunità di crescita e sviluppo. Ha una significatività

per lo sviluppo sostenibile perché enfatizza il fatto che gli individui devono assumere la responsabilità e il controllo del proprio percorso di apprendimento, diventando agenti attivi nel loro sviluppo. Alcuni aspetti chiave di questa teoria che la rendono adatta a promuovere una mentalità per la sostenibilità sono il soffermarsi sulle dimensioni dell'autonomia e della responsabilità nel dirigere il proprio apprendimento poiché questo incoraggia un senso di agency e di impegno personale verso temi come la sostenibilità.

Inoltre implica l'assunzione di un ruolo attivo nel proprio apprendimento, nella scoperta di nuove conoscenze, nella riflessione critica sulle proprie azioni e nella ricerca di opportunità per adottare comportamenti sostenibili.

3. Il life design e il mind set per la sostenibilità

Tra le teorie dello sviluppo della carriera, la più rilevante al fine di mostrare il legame tra apprendimento permanente, orientamento permanente e costruzione di un mind set per la sostenibilità quella è quella del Life Design. Questa teoria può essere funzionale a percepire la sostenibilità come una prospettiva di lungo termine per l'avanzamento e il benessere professionale sia prendendo in considerazione il modo in cui allineare le proprie aspirazioni di carriera con l'impegno verso obiettivi di sostenibilità, sia favorendo la ricerca di opportunità di lavoro e progetti che promuovano la sostenibilità ambientale, sociale ed economica.

Il Life Design è un approccio moderno nel campo dell'orientamento e della consulenza professionale, è stato ampiamente formalizzato da diversi autori nel campo della psicologia e del career counseling, come Mark Savickas, all'inizio degli anni 2000. Il suo lavoro (Savickas, 2012) ha suggerito un'evoluzione del concetto di orientamento professionale, passando da un modello di selezione e collocamento (matching) a uno che enfatizza la costruzione di significato (making) nelle storie e nelle esperienze degli individui. Insieme a Jean Guichard, un altro studioso chiave nel campo dello sviluppo della carriera che ha dato un contributo significativo alla teoria, hanno inaugurato quella che è conosciuta come la "Scuola del Life Design", che incoraggia gli individui ad assumere un ruolo attivo nella costruzione della propria vita e carriera. La teoria del Life Design promuove la riflessione personale e l'introspezione come strumenti per orientarsi nel mondo del lavoro. Può essere descritta come un approccio olistico, centrato sulla persona, che si allontana dai tradizionali metodi di orientamento focalizzati prevalentemente su competenze e interessi, spostando l'attenzione verso una comprensione più profonda di sé e del proprio posto nel mondo. Ruotando attorno all'aiutare le persone a costruire carriere e vite significative attraverso la riflessione, la narrazione e la visione di futuri in linea con i loro valori e aspirazioni personali, mira fondamentalmente a guidare gli individui nei loro percorsi professionali. I suoi principi di riflessività, adattabilità e creazione di significato hanno potenziali correlazioni con la costruzione di una mentalità di sostenibilità, che implica il pensare e l'agire tenendo conto dell'equilibrio ecologico, dell'equità sociale e della vitalità economica, mirando alla conservazione e al benessere a lungo termine del pianeta e dei

suoi abitanti. Anche se non esplicitamente progettati per questo scopo, i principi e i metodi del Life Design possono favorire la promozione di una mentalità di sostenibilità per diverse ragioni: la prima è quella di concentrarsi sui valori e le aspirazioni personali, in quanto il Life Design incoraggia gli individui a riflettere sui propri valori e su come immaginare il proprio futuro, compreso l'impatto che le persone vogliono avere sul mondo. Questa pratica riflessiva può naturalmente portare ad una maggiore consapevolezza delle questioni di sostenibilità e al desiderio di allineare le scelte di carriera e di vita con pratiche sostenibili. Inoltre enfatizzando la narrazione, il Life Design aiuta le persone ad articolare le proprie esperienze, valori e aspirazioni. Quando le persone articolano storie che includono temi di sostenibilità, preoccupazione ambientale o equità sociale, è più probabile che agiscano in modi coerenti con questi valori. Infine il Life Design promuove l'adattabilità e il senso di azione negli individui, dotandoli degli strumenti per navigare in ambienti complessi e mutevoli. Una mentalità di sostenibilità richiede adattabilità e azione per rispondere alle sfide in evoluzione della sostenibilità e per adottare misure proattive verso pratiche di vita e di lavoro sostenibili. Sebbene la ricerca diretta che colleghi esplicitamente il Life Design con lo sviluppo di una mentalità di sostenibilità possa essere limitata, le competenze e i valori sottostanti promossi dal Life Design sono intrinsecamente favorevoli a tale mentalità e il potenziale di intersezione risiede nell'enfasi condivisa sulla riflessività, sull'orientamento futuro e sulla creazione di significato personale che entrambi i concetti ritengono centrale.

4. Approcci didattico-metodologici per un orientamento sostenibile

L'approccio didattico metodologico connesso all'idea che la costruzione della conoscenza è un evento collettivo risulta essere quello più in linea con la promozione del mind set per la sostenibilità.

Uno tra i principali è il costruttivismo (Visentin, Santilli, 2018) poiché sostiene che gli individui costruiscano conoscenza attraverso l'elaborazione attiva delle informazioni e l'interazione con l'ambiente e dovrebbero essere coinvolti attivamente nel processo decisionale, riflettendo sulle loro esperienze, considerando diverse opzioni e sviluppando un senso di agency nel determinare la propria traiettoria formativa. In questo contesto, il dialogo e la collaborazione con gli altri possono fornire opportunità per esplorare prospettive diverse, condividere conoscenze ed esperienze sulla sostenibilità e sviluppare un senso di appartenenza a una comunità impegnata nell'affrontare le sfide ambientali ed economiche. La guidance può quindi includere attività di gruppo, discussioni e progetti collaborativi per favorire l'apprendimento collegiale e la costruzione collettiva della conoscenza.

Infine possono essere funzionali sia l'apprendimento esperienziale che l'apprendimento situato. L'apprendimento esperienziale pone l'accento sull'importanza di apprendere attraverso l'esperienza diretta e la riflessione su di essa (Kolb, 1984). Pertanto, la guidance può coinvolgere attività pratiche, come visite sul campo, stage o tirocini, che consentono agli studenti di sperimentare la sosteni-

bilità in situazioni reali e riflettere sui loro apprendimenti. Queste esperienze concrete possono fornire un significativo impatto emotivo e cognitivo, facilitando lo sviluppo di un mindset sostenibile.

L'apprendimento situato, invece, sottolinea come il contesto influenzi l'apprendimento e lo sviluppo delle competenze (Brown, Collins, Duguid, 1989). Nel contesto della guidance, ciò implica che le attività e le risorse dovrebbero essere pertinenti al contesto della sostenibilità, sia che si tratti del contesto scolastico, del mondo del lavoro o della comunità. Ad esempio, gli studenti potrebbero essere guidati attraverso progetti che li mettono in relazione diretta con le sfide ambientali locali, offrendo loro l'opportunità di applicare le conoscenze e sviluppare competenze utili per affrontare tali sfide.

In sintesi, le teorie dell'apprendimento permanente come il costruttivismo, il socio-costruttivismo, l'apprendimento esperienziale e l'apprendimento situato forniscono una base teorica preziosa per lo sviluppo della guidance orientata alla sostenibilità. Queste teorie mettono in evidenza l'importanza dell'interazione attiva con l'ambiente, del dialogo consapevole con gli altri, dell'esperienza diretta e dell'attenzione al contesto, elementi fondamentali per supportare gli individui nello sviluppo di un mindset sostenibile e nell'affrontare le sfide della sostenibilità.

5. L'orientamento per la sostenibilità

L'orientamento e l'apprendimento giocano un ruolo cruciale nella creazione di un mindset orientato alla sostenibilità, attraverso diversi approcci e metodologie che mirano a sviluppare la consapevolezza, le competenze e le attitudini necessarie per affrontare le sfide ambientali, sociali ed economiche del nostro tempo. L'orientamento scolastico e universitario, non si limita alla semplice scelta di un percorso di studi o di una carriera, ma è inteso come un processo di accompagnamento nella crescita globale dell'individuo. Questo processo include lo sviluppo di competenze trasversali e strategiche, nonché la capacità di adattarsi e ricostruire il proprio percorso in risposta ai cambiamenti. In questo contesto, l'orientamento può favorire la comprensione e l'adozione di principi di sostenibilità, preparando gli studenti a diventare cittadini responsabili e professionisti capaci di contribuire a un futuro sostenibile. Questo approccio mira a rafforzare la conoscenza della sostenibilità, acquisire consapevolezza dei pilastri del mindset sostenibile e sviluppare comportamenti ad alto impatto economico e sociale. Il concetto di «mindset sostenibile» implica un cambiamento radicale nel modo di pensare e agire, orientando le decisioni e le azioni verso la sostenibilità. Questo richiede un approccio olistico che consideri le interazioni sociali e ambientali e riconosca l'importanza delle connessioni e delle partnership. L'educazione e l'orientamento giocano un ruolo fondamentale in questo processo, fornendo le conoscenze e le competenze necessarie per comprendere e affrontare le complesse sfide della sostenibilità e prevede un modello innovativo di orientamento che ponga l'accento sull'autoconsapevolezza, sull'approccio personalizzato e sul coinvolgimento attivo degli individui

nel processo decisionale. Il legame con la prospettiva del lifelong learning e della lifelong guidance si sostanzia in una necessità di lavorare sull'autoconsapevolezza, sull'approccio personalizzato e sul coinvolgimento attivo degli individui nel processo decisionale. Questi processi preparano gli individui a diventare agenti di cambiamento positivo, capaci di affrontare le sfide del presente e del futuro con un approccio sostenibile.

Riferimenti bibliografici

- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 1, 32-42, Jan-Feb 1989.
- CEDEFOP. (2014). *Career guidance: A handbook for policy makers*. Publications Office of the European Union.
- Del Gobbo, G. (2021). Mentalità di sostenibilità: una sfida per le professioni educative? *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21 (2), 1-5.
- European Commission. (2000). *Memorandum on lifelong learning*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2022). *GreenComp, Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2022.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning: The sociological and psychological context*. Routledge.
- Field, J., & Claxton, G. (2002). *The learning century: A handbook for lifelong learning in the 21st century*. Routledge.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2017). *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. Routledge.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. Jossey-Bass.
- Kolb, David (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- OCSE. (2004). *Career guidance policies in OECD countries*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Savickas, M.L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.
- Scierri, I. D. M. (2021). La valutazione per promuovere l'apprendimento permanente: il rapporto tra formative assessment e self-regulated learning. *Education Sciences & Society*, Rivista Semestrale, 12, 2, 62-74.
- UNESCO. (2016). *Global education monitoring report, 2016: Education for people and planet: Creating Sustainable Futures for All*. UNESCO.
- Visentin, S., & Santilli, S. (2018). L'orientamento come azione corale a supporto di percorsi universitari inclusivi. *Studium Educationis*, XXIII (2) - Dicembre 2022.

Dialogo sul governo del cambiamento fra due epoche di transizione, alla ricerca di una forma educativa riflessiva ed ugualitaria

Stefano Mazza

Dottorando

Libera Università di Bolzano - smazza@unibz.it

Questa nostra e quella degli anni a cavallo fra i '50 e i '60, di don Milani a Barbiana, che è un borgo a un'ora da Firenze, sembrano due epoche assolutamente incomparabili. Ma cercherò di spiegare dove vedo forte il punto di incontro e perché ritengo riguardi ampiamente i temi che affrontiamo noi oggi.

Consideriamo questa nostra epoca nell'aspetto importante della domanda di cambiamento pressante che manifesta. Contrariamente alle più conosciute esperienze rivoluzionarie la richiesta non sembra avere una matrice politica e sociale di rivolta e aspettative di cambiamento umano, che erano tipiche del secolo scorso. Ha invece una matrice scientifica, come una necessità, un'urgenza ponderata, basata su scenari modellizzati, dettata come viene ricordato incessantemente dai ricercatori e dai loro portavoce, i ragazzi dei *Fridays for future*, dalle condizioni del pianeta impoverito dalla continua appropriazione scriteriata o di rapina, come dice senza infingimenti Papa Francesco nella sua Enciclica (Bergoglio, 2015) e fuori misura delle risorse. E dal cambiamento climatico ormai in fase innegabile ed avanzata anche nel nostro cortile, riprendendo qui, in un gioco inverso, il noto acronimo "*nimby*", utilizzato dai gruppi antagonisti alle scelte di *governance* per contestare le installazioni considerate pericolose nel proprio territorio. Cambiamento che è proprio il frutto dell'utilizzo inadeguato e tragicamente ineguale delle risorse strappate al pianeta i cui impatti gravano maggiormente e ingiustamente su quei paesi che non sono particolarmente responsabili delle emissioni gas alteranti che stanno provocando il surriscaldamento della terra.

Quello che definiamo sviluppo sostenibile e al quale ci siamo aggrappati e volevamo credere vero, forse per il piacere di mantenere le nostre piccole *comfort zone*, come è uso dire, ha dimostrato nel tempo di essere un ossimoro evidente, una palese contraddizione. Ma non avevamo la voglia/forza di smascherarlo. Come ci ricorda la sociologa Mazzette (2018) è ossimoro proprio per l'incomparabilità delle misure dei due termini della locuzione: l'esagerazione dalla parte dello sviluppo e la morigeratezza dall'altra, cioè da quella della sostenibilità.

Due elementi incompatibili che per anni hanno dominato e alterato la scena della discussione sui modelli di sviluppo e hanno oscurato le problematiche che l'ossimoro poneva, come il disastro ambientale che noi spesso non percepiamo o rimuoviamo, soddisfatti, in fondo, della bella villetta a schiera che lottizzazioni

stravaganti ci hanno permesso di ottenere a buon prezzo, accanto all'argine e sul pendio di una collina disboscata, proprio per far spazio alle nuove abitazioni. Ci siamo fatti beffe, ad esempio, sulla scia di qualche giornalista simpatico e furbo, della decrescita felice di Latouche (2017), che forse non aveva trovato una definizione soddisfacente e di particolare *appeal*, ma aveva evidenziato la pochezza dello sviluppo sostenibile (smitizzato) con una posizione molto seria a riguardo, ma letta solo nei riassunti giornalistici.

Insomma, la scienza hard e soft provava la sua rivoluzione ma non aveva seguito. I media che sono usi sbattere il mostro in prima pagina e che simulano una certa dipendenza dalla scienza, ma spesso la osteggiano come abbiamo avuto modo di vedere con la vicenda Covid, dove l'informazione che si diceva referenziale, cioè vera rispetto al proprio referente, era costantemente piegata alla mediatizzazione cioè alla creazione premeditata di conflitti che hanno gravato sulla nostra ignoranza dello statuto della scienza, che è libertà di pensiero e divergenza e non pensiero omogeneo o omogenizzato, come vorremo spesso, per nostra comodità, per semplificarci la vita, quella cognitiva in particolare.

I media collocavano i report dell'IPCC (2023), che è il nutrito gruppo di climatologi e scienziati mondiali che, sotto l'egida dell'Onu, studiano le condizioni climatiche e l'ambiente, giusto a ridosso del più appassionante sport, anche quello minore.

Non è un caso che intorno alle problematiche sia sorto un movimento per certi versi ascientifico se consideriamo che la protagonista Thunberg, come scelta della sua protesta, aveva optato per lo sciopero scolastico e non per lo studio matto e disperatissimo di certi poeti e scienziati, quindi in contrasto con quello che consideriamo centro focale della pedagogia nel suo farsi riferimento e generazione dei modelli sociali, spesso giustificazione dei modelli. Eppure, la rivoluzione degli "ignoranti", se così possiamo dire, senza giudicare, perché non c'è il minimo dubbio che lo siano, nello specifico dei temi che trattano, va in prima pagina sui principali media, anche perché *Fridays for future* suona bene un mix di FRT. Che ricordiamo il grande successo dell'allitterazione *I like Ike* che forgiò il successo di Dwight Eisenhower, detto Ike, alle presidenziali americane del 1953 rimontando una sconfitta considerata certa.

Questa rivoluzione in atto, noi umanisti fragili, votati all'utopia, la chiamiamo transizione ecologica. Gli economisti la chiamerebbero, se potessero essere espliciti e preferiscono rimanere sottotraccia, rispetto ai giudizi sul modello lineare obsoleto ma difficilmente sostituibile, e talvolta ci provano a definirla come "transizione economica" o come ho provato a definirla riferendomi alla loro visione effettiva e alle linee promozionali delle imprese rappresentate dalla pubblicità, "cambio di carburante" dalle benzine all'elettrico. E già nelle aziende c'è un grande proliferare di workshop sul cambiamento a traino economicista, dove il mantra è "imparate a cogliere l'occasione, c'è un grande business all'orizzonte della transizione". Pensata così è vero, c'è un grande vantaggio per la logica del profitto. E l'utopia diventa parecchio distopica per l'umanità.

Eccoci giunti al raffronto. Questa transizione nella sua versione o visione eco-

logica possiamo pensare di paragonarla a quella di cui fu protagonista don Milani, maestro a Barbiana dal 1954 al 1967. Una similitudine che permette di utilizzare le sue indicazioni pedagogiche per filtrare le vicende di oggi, gravate di nuovo da una trasformazione antropologica o forse potremmo dire bionica. Allora verso l'obiettivo di lavoro e sicurezza dei suoi giovanissimi figli della terra, con uno sradicamento della territorialità "naturale" storica. Oggi verso il dominio della tecnica che non è più mezzo, ma fine ultimo, oltre le stesse capacità di previsione dell'uomo che ne è soggetto, come già nel 1953/54 ci spiegava con grande lucidità Martin Heidegger (2017) con *La questione della tecnica*, anticipando tante delle contraddizioni di oggi, rispetto alle quali fatichiamo ad orizzontarci.

Quello di don Lorenzo fu un periodo di ricostruzione, dove una società contadina veniva proiettata in una nuova dimensione industriale individualizzata, predisposta per l'ideologia del circuito produzione-merce-consumo. Una società favorevole agli affluenti e indifferente ai marginali, che sono poi i suoi studenti poveri e ignoranti per nascita, però grazie a lui antesignani del *service learning* ampiamente praticato nella sua scuola a Barbiana, con la totale naturalezza dell'abitudine alla solidarietà.

L'affermarsi allora nella cultura della necessaria riflessività (Beck et al., 1999) non riuscì a determinare la formazione di una coscienza collettiva che immemore prese la strada del conformismo proposto dagli "innovatori" della nuova società industriale e consumista. Uno scenario che potremmo definire distrazione di massa rispetto alle problematiche sociali ed economiche che si sarebbero dovute affrontare per dirigere lo sviluppo verso una uguaglianza di opportunità e condizioni degli umani.

Le stesse problematiche di fondo, mantenute sottotraccia, rimangono oggi, al di là dei miti e dei simulacri di futuro, costantemente ostentati in una atmosfera *green* e pacificata, apparentemente coesa, ma disgraziatamente votata a edonismo e individualismo, e non si fatica a coglierne l'essenza, anche se poi abilmente a parole sappiamo ben districarci dalle contraddizioni delle pratiche.

La sua fu vera esperienza educativa, ed altrettanto richiede questa nuova epoca di cambiamento, dagli indirizzi incerti, palesi e sotterranei ad un tempo.

Si raccomandava don Lorenzo: "fate scuola, ma non come me, fatela come vi richiederanno le circostanze" (Reggio, 2020). Ed era una richiesta di grande attenzione a ciò che il mondo imponeva sfacciatamente ai fratelli minori e che oggi come allora ripropone. La sua esperienza si iscrive nella storia di quegli anni come una richiesta di verità sui diritti, sul senso della comunità, sulle direzioni dello sviluppo, sui pregiudizi sociali e i privilegi che a questi si accompagnano, contro un mondo che cercava una forma trascurando la sostanza del disagio sociale, perpetuato da una educazione forgiata sul modello della giustificazione dell'esistente, quello che suggerivamo, la pedagogia non dovrebbe favorire, assoggettandosi ai modelli dominanti, talvolta purtroppo senza neppure accorgersi.

Oggi siamo in presenza di una transizione ecologica che somiglia talvolta più ad una mera transizione economica, come accennato, più in una logica di profitto e razionalità produttiva, che di conversione ad un diverso rapporto fra umani ed

ambiente. Questo perché ancora una volta il cambiamento è camuffato di modernità ed emancipazione censurando le tante questioni sociali e ambientali che non vengono adeguatamente considerate: una dimensione dell'umano che ancora attende di riconoscersi e integrarsi nell'ecosistema pianeta e non solo in una ben propagandata, ingannevole, semplicistica, generica, nuova società, oggi come allora. *Lettera a una professoressa*, atto di accusa allora dei giovani ignoranti studenti di Barbiana alla grave miopia degli insegnanti, oggi potrebbe essere ristampato solo cambiando la data e adeguandolo alle circostanze come suggeriva don Lorenzo, perché il senso e la sostanza di quel mitico racconto di verità è più vero che mai e forse azzarderei una delle poche cose vere che ci circonda sull'argomento.

Ecco cosa lega due epoche, la nostra e quella di don Milani: non aver portato a compimento allora la visione e l'eredità di Barbiana che era atto di verità, di un'etica di pratiche e non di sole parole, per la mancanza di adeguato impegno, attenzione e interesse di tutti noi e il rischio oggi di non portare a compimento la transizione ecologica per gli stessi motivi. Giustificando la transizione tecnica di economisti e finanziari, che non governeremo e da cui l'uomo sarà sempre più escluso

Forse è il destino delle rivoluzioni degli ultimi o come le ho chiamate oggi bonariamente degli ignoranti. Non basta la scienza come visto, e neppure l'impegno di migliaia di giovani che un po' ci consolano con il loro impegno. Forse addirittura un po' troppo.

Che il cambiamento nasca a scuola con il nostro lavoro significa progettare e lavorare a valorizzazioni dell'uguaglianza e di una nuova etica dei terrestri, senza crogiolarci nell'idea dell'impegno. Spalare il fango è fatica vera e significa empatia ed amore per noi e per gli altri, a Barbiana come ovunque, ma se non ne sentiamo l'urgenza forse davvero non siamo adatti al compito che ci è affidato.

Riferimenti bibliografici

- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S., (1999). *Modernizzazione riflessiva. Politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità (I giorni del futuro)*. Asterios.
- Bergoglio, J. M. (2015). *Laudato si*. Edizioni Paoline.
- Heiddeger, M. (2017). *La questione della tecnica*. GoWare.
- IPCC (2023). *AR6 Synthesis Report Climate Change 2023*. The Intergovernmental Panel on Climate Change.
- Latouche, S., (2017). *Invertire la rotta! Ecologia e decrescita contro le politiche autoritarie*. Meltemi.
- Latouche, S. (2021). *Breve storia della decrescita. Origine, obiettivi, malintesi, futuro*. Bollati Boringhieri.
- Mazzette, A. (2018). *Conferenza*, presso Alta Scuola per l'Ambiente Università Cattolica del Sacro Cuore. Brescia.
- Reggio, P., (2020). *Lo schiaffo di don Milani. Il mito educativo di Barbiana*. La meridiana.
- Scuola di Barbiana (1990). *Lettera ad una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.

Educazione, cooperazione, giustizia sociale: le parole del pensiero pedagogico di don Lorenzo Milani

Giada Prisco

Ricercatrice

Università degli Studi di Firenze - giada.prisco@unifi.it

Introduzione

I cambiamenti nel mondo di oggi sono caratterizzati da livelli di complessità e da contraddizioni senza precedenti: dallo sfruttamento delle risorse all'alterazione degli equilibri naturali, dall'impatto della crisi ambientale e climatica al diffondersi di nuove povertà, dalla restrizione degli spazi di democrazia e dei diritti politici alla crescita delle disuguaglianze. Ci troviamo ad agire e interagire in un mondo contrassegnato dall'incertezza e dalle asimmetrie che stanno diventando sempre più profonde e planetarie, minacciando il ben-essere dell'intera comunità globale. Le emergenze che stiamo vivendo e affrontando, ci impongono di riflettere circa le dimensioni e le interconnessioni delle nostre società, spingendoci ad attuare un'irrinunciabile e non più rimandabile transizione verso comunità più inclusive, democratiche e resilienti. Si rende urgente costituire un nuovo approccio valoriale, un rinnovato progetto di civiltà, un inedito contratto sociale incentrato sulla logica della complementarità, della cooperazione e della giustizia sociale (Tarozzi, 2015). Principi questi che don Lorenzo Milani, riconosciuto per il suo forte impegno sociale e politico, predicava e praticava oltre mezzo secolo fa. La testimonianza e il messaggio di don Lorenzo risultano pertanto più che mai illuminanti come guida nell'epoca storica attuale soprattutto in riferimento al futuro delle nuove generazioni (Betti, 2009).

1. L'estrema attualità del pensiero pedagogico di don Lorenzo Milani: per una cultura della sostenibilità

Rileggere oggi gli scritti di don Milani non è soltanto piacevole per la vivacità del suo stile narrativo ma rappresenta anche un'occasione profonda per l'attualità dei temi sollevati. Le questioni che il priore di Barbiana allora richiamava con le sue lettere ai giudici e ai cappellani militari risuonano ancora oggi estremamente urgenti nel contesto storico, sociale e politico in cui ci troviamo ad agire e operare (Milani, 1965). Oggi, il pensiero di don Milani potrebbe realmente rappresentare la campagna di promozione ideale per il raggiungimento dei 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile individuati dai governi dei 193 Paesi membri delle Nazioni

Unite. Non sarà difficile intravedere tra i suoi scritti le categorie portanti delle “5 P” promosse nell’Agenda ONU 2030: la fiducia nelle persone, la promozione di una prosperità educativa, sociale e culturale, la consapevolezza critica circa la responsabilità civile e il valore della non violenza, la cooperazione e la collaborazione quali principi fondanti della comunità educante e, infine, l’affezione e la cura responsabile del mondo e del pianeta. Infatti, ciò che stava più a cuore al priore di Barbiana era proprio il ben-essere degli individui. Il benessere che don Milani offriva ai suoi studenti è il traguardo dell’uguaglianza e delle pari opportunità, il raggiungimento della consapevolezza di essere un individuo con diritti e doveri. Il nucleo centrale del suo insegnamento risiedeva proprio nella solidarietà intergenerazionale e nella generatività che attraversa il qui e ora, che oltrepassa il presente e il futuro, che si estende alle odierne e future generazioni. Nelle sue scelte pedagogiche si respirava quella stessa consapevolezza che trapela nell’ormai noto rapporto «Our Common Future» della commissione Brundtland, ovvero: riuscire a costruire una società in grado di provvedere al “soddisfacimento dei bisogni della generazione presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di realizzare i propri” (Brundtland Commission, 1987). La responsabilità verso le generazioni future, così sentita da don Milani, appare insomma ancora oggi una premessa indispensabile per lo sviluppo sostenibile delle nostre comunità. Uno sviluppo che richiede una graduale transizione ecologica globale e l’adozione della sostenibilità come pratica comune (Sandrini, 2022). Le emergenze che ci troviamo oggi ad affrontare devono essere pensate come un’opportunità per gettare le fondamenta del mondo che vorremo consegnare alle generazioni future. Quest’appello, quanto mai attuale, veicola chiaramente un rinnovato “esserci” nel e per il mondo. Non a caso, egli affermava a gran voce che bisognava “avere il coraggio di dire ai giovani che essi sono tutti sovrani” affinché si potessero sentire “ognuno l’unico responsabile di tutto” (Milani, 1965, p. 51). Oggigiorno le giovani generazioni sono chiamate a prendere la parola, ad entrare in scena, assumere una posizione, esprimere sé stessi, manifestare il proprio pensiero, nella consapevolezza che la ricchezza dell’uomo risiede proprio nella sua capacità di pensare autonomamente e liberamente. In questo senso, l’assunzione della parola rimanda alla capacità d’identificazione della realtà, altrui e propria. Solo chi si documenta, chi si informa, chi produce e riproduce i propri strumenti critico-valutativi, chi si dota della cultura della parola potrà leggere e interpretare i tempi in cui vive, valutando rinnovate possibilità di abitare il presente. I giovani appena giunti a Barbiana non sapevano ancora imporsi sulla scena, salire sul palco da attori protagonisti: non era mai stata concessa loro questa opportunità. L’estrema attualità del pensiero pedagogico di don Lorenzo risiede proprio nell’aver compreso l’importanza della capacitazione e coscientizzazione dei soggetti in formazione. Il futuro presenterà agli studenti e alle studentesse del domani problemi e opportunità inediti: ciò presuppone dotarsi di strumenti, conoscenze e competenze per pensare da soli con la propria testa, per “so-stare” nell’incertezza, per decifrare l’imprevisto (Gennari, 2008), scoprendo altri, nuovi, inaspettati scenari personali, relazionali, esistenziali. La “parola” diventa dunque un’occasione per conoscere, riconoscere e riconoscersi,

una reale possibilità di riscatto umano e di ascesa sociale, una chance per affermare la propria dignità esistenziale. In tal contesto si tratta di predisporre: “opportunità che permettano agli studenti e alle studentesse di scoprire il proprio personale senso di scopo [...] di determinare quale sarà per loro una vita prospera [...] di costruire capacità per migliorare il mondo” (UNESCO, 2023, p. 52).

2. Pretendere la parola, coltivare il dissenso: il messaggio milaniano per le nuove generazioni

L’obiettivo milaniano di formare individui autenticamente sovrani e quindi dotati di una propria capacità di pensare, riflettere, scegliere ed esprimersi è in perfetta sintonia con un disegno di società in cui i/le giovani siano in grado di ricercare la propria autodeterminazione e autoaffermazione in quanto soggetti liberi, indipendenti ma legati da una comune appartenenza al pianeta Terra, ad un’unica stessa “comunità di destino” (Morin, 2001, p. 13). L’esperienza straordinaria della scuola di Barbiana ci insegna che le nuove generazioni necessitano di acquisire conoscenze, abilità, valori e attitudini che li rendano consapevoli del contributo che possono offrire allo sviluppo sostenibile delle loro comunità: “fiorire in pienezza è un diritto e un dovere del singolo, che deve essere tutelato, perché i propri doni vanno a vantaggio anche della comunità” (Finetti, 2021, p. 44). In tal contesto si rende necessario promuovere una coscienza planetaria affinché gli individui possano proiettarsi verso il futuro prossimo, assumendo il ruolo di agenti attivi di cambiamento e di trasformazione (Prisco, 2021, p. 166). Orientare la progettazione del/della cittadino/a del domani significa dunque creare spazi di soggettivazione in cui «introdurre nel cuore dell’atto educativo i problemi della società: dalla scala locale a quella globale» (Novo, 2009, p. 356). L’educazione alla cittadinanza globale ha come scopo principale proprio quello di formare alla vita, così da agire consapevolmente, assumere decisioni informate, attuare responsabilmente nei confronti degli altri e dell’ambiente. Facendo tesoro degli insegnamenti offerti dall’esperienza di Barbiana, potremmo dire che oggi “esprimere la parola” significa dunque partecipare attivamente al processo di innovazione e trasformazione culturale capace di traghettarci verso un’autentica transizione equa, solidale e sostenibile (Mortari, 1994). La sua padronanza consente di coltivare capacità di pensiero, coscienza critica e discernimento morale permettendo dunque di operare per la crescita del bene comune globale. Oggi però, per “ri-acquisire la parola” dobbiamo mettere in discussione i privilegi che abbiamo, costruendo nuovi modi di vivere in comunità. In tal contesto, la testimonianza e il messaggio di don Lorenzo Milani risultano più che mai illuminanti come guida nell’epoca storica attuale. Per realizzare questo progetto di vita comunitaria dobbiamo contrastare il senso egemonico che si impone a livello globale, favorendo un dialogo orizzontale tra tutti gli attori coinvolti. Uno scambio, una contaminazione di idee, valori, prospettive critiche per rimettere al centro l’etica della cura. Ed è forse questo uno dei più forti insegnamenti ereditati dal prete visionario di Barbiana: occorre “su-

scitare coscienze” per uscire dalla logica dominante dell’autosufficienza. Il delirio dell’onnipotenza è stato l’elemento cardine che ha portato la nostra fragile umanità a rinnegare la vulnerabilità, una delle condizioni fondamentali della nostra esistenza. Concepirci come soggetti interconnessi e, al contempo, come persone vulnerabili ci permetterà al contrario di riacquisire la nostra vera essenza, di riappropriarci degli elementi costitutivi della vita umana (De Vita, 2022). Siamo soggetti incompleti, incompiuti, inconclusi affermava Paulo Freire (2008, p. 28): da soli non saremmo in grado di sopravvivere per questo dobbiamo pensarci come esseri interdipendenti ed eco-dipendenti (Vallejos, 2022). Oggi, la dipendenza viene intesa esclusivamente come una patologia e come un problema da risolvere, ignorando il fatto che l’interdipendenza è in realtà una condizione umana imprescindibile a cui nessuno può sottrarsi. Purtroppo, abbiamo enfatizzato e promosso all’interno delle nostre società:

i valori del successo individuale, della competizione nazionale e dello sviluppo economico a scapito della solidarietà, della comprensione delle nostre interdipendenze e della cura reciproca e del pianeta. L’educazione deve mirare a unirci intorno a sforzi collettivi e a fornire la conoscenza, la scienza e l’innovazione necessarie per dare forma a futuri sostenibili per tutti, ancorati alla giustizia sociale, economica e ambientale, per [...] rimediare alle ingiustizie del passato e prepararci ai cambiamenti ambientali, tecnologici e sociali che si profilano all’orizzonte (UNESCO, 2023, p. 11).

Per procedere verso un nuovo orizzonte valoriale occorre rimettere in discussione il modo in cui oggi organizziamo le nostre interdipendenze, educando al sentimento di dipendenza reciproca, riconoscendoci come parte integrante dell’umanità stessa. “È necessario educare al sentimento dell’umano e questo implica una scelta di fondo, nel senso di fondamentale, per interpretare ciò che conferisce fondamento alle scelte che ciascuno di noi compie ogni giorno” (Malavasi, 2020, p. XI). Dobbiamo passare da un’educazione che mira a formare gli individui per la competizione sul mercato a un’educazione alla cooperazione nella società. Un cambiamento quanto mai necessario, soprattutto oggi giacché:

i giovani sono chiamati a smascherare l’asservimento delle coscienze a una verità propria dei poteri omologanti e massmediali di una società globalizzata, e ad abbracciare quel pensiero critico in grado di rendere autonomo e libero l’individuo, in un mondo in cui la libertà fa ancora paura e rappresenta una faticosa conquista (Gennari, 1995, p. 100).

La pedagogia milaniana ci spinge dunque a ricercare la “forza della parola” in quegli spazi di confronto e discussione in cui le giovani generazioni manifestano a gran voce i loro bisogni, desideri, aspettative future nonché le loro preoccupazioni, paure, indignazioni di fronte alle ingiustizie strutturali che ancora oggi permeano le nostre società (Freire, 2022). Aveva ragione don Lorenzo a guardare oltre e a richiamare la responsabilità politica dell’educazione (Scuola di Barbiana, 1967):

dobbiamo lasciare che i giovani si prendano la parola, coltivando il dissenso, promuovendo quella carica rivoluzionaria a favore della cura e della rigenerazione della vita.

Riferimenti bibliografici

- Betti, C. (Ed.). (2009). *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*. Milano: UNICOPLI.
- Brundtland Commission (1987): *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*. Retrieved November 20, 2023, from www.un-documents.net/our-common-future.pdf
- De Vita, A. (2022). Prospettive femministe ed ecofemministe dei saperi pedagogici per immaginare la transizione eco-sociale. *Bollettino della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer" – Pedagogia delle differenze*, *LI, 1*, 129-141.
- Finetti, S. (2021). Poveri ma ricchi. L'esperienza di don Lorenzo Milani e il dibattito attuale sulla povertà educativa. *Studium Educationis*, *XXII, 1*, 39-48.
- Freire, P. (2022). *Pedagogia de la indignacion. Cartas pedagogicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Freire, P. (2008). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Gennari, M. (Ed.). (2008). *L'apocalisse di don Milani*. Milano: Libri Scheiwiller.
- Gennari, M. (Ed.). (1995). *Balducci. L'insegnamento di don Lorenzo Milani*. Roma-Bari: Laterza.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Milani, L. (1965). *L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di don Milani*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (1994). *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Novo, M. (2009). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Editorial Universitas S.A.
- Prisco, G. (2021). Transizione ecologica e nuove generazioni: il ruolo della famiglia nella promozione della sostenibilità in un'ottica inclusiva e interculturale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *19, 2*, 159–168.
- Sandrini, S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica. Tracce*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera ad una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Parigi/Brescia: UNESCO/Editrice La Scuola.
- Vallejos, R. M. (2022). Una mirada educativa del desarrollo sostenible, o no te andes por las ramas. *Revista Boletín Redipe*, *11, 5*, 24–37.

Dare o prendere la parola. La complessa dialettica dell'educazione democratica

Simone Romeo

Dottore di Ricerca

Università degli Studi di Milano-Bicocca - simone.romeo@unimib.it

Introduzione

Il lavoro pedagogico svolto da don Milani con i suoi allievi della Scuola di Barbiana rappresenta un'esperienza dalla quale è ancora possibile (e necessario) attingere per delineare riflessioni e istanze critiche attraverso cui pensare l'educazione anche nella contemporaneità. Questa vicenda formativa, infatti, ha posto storicamente una serie di questioni di fondamentale importanza per pensare e praticare un'educazione democratica volta a promuovere l'emancipazione dei soggetti destinatari del lavoro educativo.

Proseguendo sulla scia di precedenti lavori di ricerca e approfondimento sul tema dei destini e delle biografie sociali (Romeo, 2023) – aspetto sul quale in *Lettera a una professoressa* si insiste nella direzione di un tentativo, pedagogicamente organizzato, di smentita del determinismo sociale e della selezione scolastica – il presente contributo vuole focalizzarsi in particolare su due elementi di attenzione educativa presenti nel testo: la legittimità della presa di parola da parte di coloro che si trovano in un condizione di subalternità sociale e la critica di quelli che Gramsci definiva come “senso comune” e “folklore”. Il primo rappresenta una “concezione del mondo assorbita *acriticamente* dai vari ambienti sociali”, costituendo una “filosofia dei non filosofi” (Gramsci, 2014, p. 1045) che “si trasforma continuamente, arricchendosi di nozioni scientifiche e opinioni filosofiche entrate nel costume”, mentre il secondo rappresenta una sua “fase più o meno irrigidita di un certo tempo e luogo” (ivi, p. 76), che costituisce una “concezione del mondo [...] non elaborata e sistematizzata” da “prendere sul serio” al fine di un suo superamento (ivi, pp. 89-90).

1. La presa o la concessione della parola

In *Lettera a una professoressa* è presente una forma di scrittura collettiva che ha avuto un grande impatto storico nel panorama pedagogico-educativo, poiché è stata in grado di restituire la voce e la legittimità espressiva a coloro che sono stati espulsi e discriminati dal sistema scolastico. Il processo di redazione comune rappresenta quindi un'operazione educativa sia nei confronti di chi leggerà il testo,

sia rispetto agli stessi studenti co-autori del volume, poiché rinforza la liceità dell'elaborazione politica sulla propria condizione da parte dei subalterni. La loro è una *presa* di parola dura e appassionata, che mette in discussione – oltre al regime scolastico – anche i ristretti spazi d'opinione entro cui veniva ritenuta legittima (e quindi confinata) l'espressione di ragazze e ragazzi riguardo alla propria condizione sociale e scolastica.

Ancora oggi la parola continua a venire concessa soltanto a coloro che hanno compiuto dei percorsi di fuoriuscita del proprio gruppo sociale di appartenenza, rafforzando così la marginalità discorsiva delle persone che ne fanno parte. A livello generale, secondo Eribon (2017) “si parla degli ambienti operai, ma quando se ne parla la maggior parte delle volte e perché se ne è usciti, ed è per dire che se ne è usciti e che si è felici di esserne fuori”, e questo ristabilisce “l'illegittimità sociale di coloro di cui parliamo proprio nel momento in cui vogliamo parlare di loro, precisamente per denunciare [...] lo statuto d'illegittimità sociale al quale sono incessantemente rinviati” (p. 84). Questa forma di confinamento sociale ed espressivo richiama un percorso di riflessione che consideri l'articolazione del pensiero gramsciano sugli “intellettuali” organici alle classi e ai ceti sociali (Gramsci, 2022, pp. 128-137). Quello che il discorso di Eribon mette in luce, dal punto di vista dell'educazione informale (Tramma, 2009), è la profonda difficoltà nell'emersione, da parte dei gruppi subalterni, di intellettuali in grado di prendere parola e di rappresentare i loro interessi continuando ad appartenere alla propria classe. Quello a cui si assiste oggi è il costante rischio di una doppia oppressione. Da un lato, la sostanziale esclusione dal dibattito pubblico delle figure potrebbero rappresentare l'espressione mediata (tra interesse particolare e generale) del punto di vista dei subalterni, sovente rimpiazzate da comparsate macchiettistiche in programmi di *infotainment* al fine ridicolizzare i parlanti e le loro tesi¹. Dall'altro, la cooptazione degli intellettuali da parte delle classi dirigenti: sia rispetto alla posizione sociale, sia calibrandone l'esposizione mediatica come forma di (non sempre) sottile eterodirezione tanto dei mezzi espressivi, quanto dei fini del discorso. Con la crisi dei corpi intermedi, inoltre, si assiste a una debolezza nella mediazione collettiva e dell'elaborazione politica, per cui l'intellettuale finisce per elaborare le proprie posizioni perlopiù individualmente. Allora, il rischio nella contemporaneità diventa triplice: che l'intellettuale, in solitudine, perda la bussola rispetto all'ancoraggio collettivo e si concepisca come autonomo da ogni influenza, finendo per rappresentare per lo più se stesso e non il proprio gruppo di riferimento.

Considerando che “i non intellettuali non esistono”, e che “ogni uomo è filosofo” (Gramsci, 2022, pp. 136-137), *Lettera a una professoressa* fornisce una grande lezione pedagogica sulla rappresentanza dei subalterni. L'elaborazione collettiva, tesa alla rivendicazione (politica e conflittuale) di una scuola diversa, segna un

1 Si sprecano i riferimenti a talk show televisivi che si propongono di “dare voce” ai comuni cittadini. *Dare la parola*, in questo senso, significa *concedere la parola* in modo da controllarne (educativamente) gli esiti, che spesso, negli ultimi anni, sono consistiti nello sfruttare la rabbia dei “penultimi” (i nostri) per alimentare quella contro gli “ultimi” (gli altri).

passaggio sia in quel processo che Baldacci (2017) discute come la “dialettica dell’educazione” gramsciana (pp. 191-235), sia rispetto alla dialettica “del Maestro e del Servo” hegeliana, rielaborata da Meirieu (2007) relativamente al principio della “fabbricazione” dell’altro (pp. 46-68). Il salto formativo nell’elaborazione della propria condizione avviene quindi attraverso una presa di parola contro l’educazione ricevuta, chiedendone una nuova, costruita attraverso un percorso di rielaborazione collettiva che tenga presenti i bisogni concreti delle classi subalterne per formare dei “cittadini sovrani” (Scuola di Barbiana, 1967, p. 96; Milani, 2015, p. 11), ovvero in grado di governare, e non solo – per dirla con i termini di oggi – dei cittadini “attivi”.

2. La critica del senso comune e del folklore

Il complessivo sedimentato di apprendimenti sociali interiorizzato dai soggetti – che si svolge lungo tutto l’arco dell’esistenza e in ogni suo contesto – è costellato dalla presenza di “nessi tra il sapere diffuso e della cultura” (Tramma, 2022, p. 75). Quella svolta in “Lettera a una professoressa” è sostanzialmente una critica del senso comune riguardante l’organizzazione della scuola e delle sue finalità, che si è originato a partire dalla filosofia delle classi dominanti interiorizzata da gran parte del corpo docenti. Queste visioni culturali e concezioni del mondo vengono agite dalle classi dirigenti nei confronti dei diretti, ma sono fatte proprie anche da una larga parte di questi ultimi attraverso dei meccanismi che rientrano nel novero dei “processi di legittimazione” della disuguaglianza (Volpato, 2019, pp. 33-49). Utilizzando le lenti della pedagogia sociale, per comprendere lo svolgersi di questi processi formativi occorre “tenere conto di ciò che il discente già conosce, cioè della sua inconsapevole filosofia, della sua visione del mondo, della sua valutazione rispetto alle norme di vita, per agire operazioni trasformative ed emancipative” (Tramma, 2022, pp. 75-76). L’analisi deve quindi svolgersi sul piano dell’”educazione sociale” per

tentare di capire come i soggetti individuali e collettivi siano stati e sono educati dagli ambienti in cui vivono, quali siano i fattori che più di altri hanno inciso sulle loro storie di vita, come si siano autoeducati utilizzando gli strumenti e i materiali che il contesto ha messo a loro disposizione, come si siano procurati i materiali mancanti, come, a loro volta, abbiano contribuito [...] a educare, a formare nel senso letterale della parola, parti, dimensioni e persone nei/dei loro ambienti di vita (Tramma, 2019, p. 5)

La rilettura critica della propria storia di formazione risulta fondamentale per attivare un processo di cambiamento educativo o, quanto meno, per predisporne le condizioni. In relazione alla condizione di subalternità (di classe, di genere, “razziale” e così via), questo complesso percorso permette altresì di mettere in discussione l’attuale clima diffuso di esaltazione dell’individuo-imprenditore, che educa

spesso a pensarsi come colpevoli della propria condizione di marginalità, ma anche a ritenere legittimi e financo auspicabili alcuni processi di esclusione sociale e/o scolastica rivolti anche alla propria classe e/o gruppo di appartenenza. Un fulgido esempio di questa dinamica formativa ci viene da Eribon (2017), che riferendosi al clima educativo diffuso nel suo nucleo familiare relativamente alla possibilità e alla pensabilità di un'istruzione superiore scrive di come

gli studi di mio padre non andarono [...] al di là dell'école primaire. Nessuno avrebbe immaginato il contrario, d'altronde. Né i suoi genitori né lui stesso. Nel suo ambiente sociale si andava a scuola fino a quattordici anni perché era obbligatorio e la si lasciava alla stessa età perché non lo era più. Era così. Uscire dal sistema scolastico non appariva come uno scandalo. Mi ricordo che ci s'indignò molto nella mia famiglia quando l'istruzione obbligatoria venne estesa a sedici anni: "A che serve obbligare dei ragazzini a continuare la scuola se non gli piace, quando preferirebbero lavorare?" si ripeteva, senza mai interrogarsi sulla distribuzione differenziale di questo "gusto" o di quest'"assenza di gusto" per gli studi. L'esclusione scolastica si realizza talvolta come autoesclusione, e si rivendica quest'ultima come se si trattasse di una scelta: i lunghi studi sono per gli altri, quelli 'che hanno i mezzi' e che sono gli stessi a cui 'questo piace'. Il campo delle possibilità – e anche quello delle possibilità semplicemente immaginabili, senza parlare di quello delle possibilità realizzabili – è strettamente circoscritto dalla posizione di classe (p. 44).

La riflessione e la prassi educativa, in questo senso, devono trovare un difficile equilibrio pedagogico tra la presa di coscienza, la rielaborazione della propria storia di formazione e lo sviluppo di un confronto dialettico volto all'emancipazione e all'autonomia di pensiero critico all'interno dei percorsi formativi. La vicenda della Scuola di Barbiana (1967), a questo proposito, rappresenta anche una messa in discussione di quella "timidezza dei poveri" (p. 10), di quell'"umiltà" (Gramsci, 2022, p. 127) che condanna sovente all'illegittimità – pensabile ed esperibile – del proprio racconto. Per opporsi a questo meccanismo di costrizione sociale "stimolare narrazioni autobiografiche" significa "riconsegnare la parola ai soggetti, riconoscergli l'assoluto diritto a parlare di sé" (Tramma, 2010, p. 138).

Il percorso da svolgere è duplice e delicato: da un lato, incoraggiare la presa di parola e la smentita della timidezza al fine di permettere "di esplicitare la propria molteplicità, di scoprire i tratti d'unione con gli altri, di ripensare al proprio passato per evidenziare itinerari, esperienze formative, continuità e discontinuità, e per individuare nuove strade percorribili e nuove scommesse di cambiamento" (ivi, p. 139); dall'altro, mettere in discussione le visioni che i soggetti portano quando esse li confinano in una situazione di subalternità. Come ricorda Eribon (2017), proseguendo il ragionamento attorno all'abbandono scolastico paterno,

ogni sociologia o filosofia che vuole mettere al centro del suo approccio il "punto di vista degli attori" e il "senso che loro danno alle proprie azioni" rischia di non essere altro che una stenografia del rapporto mistificato che

gli agenti sociali mantengono con le loro pratiche e i loro desideri e, di conseguenza, di non essere niente di più che un contributo alla perpetuazione del mondo tale e quale e attualmente: un'ideologia della giustificazione (dell'ordine costituito). Solo una rottura epistemologica con il modo in cui gli individui si pensano spontaneamente permette di descrivere, ricostruendo l'insieme del sistema, i meccanismi attraverso i quali l'ordine sociale si riproduce. E in particolare il modo in cui i dominati ratificano la dominazione a cui sono condannati scegliendo l'esclusione scolastica (p. 45).

Da questo punto di vista, l'articolazione di questo processo non può essere che complessa: la messa in discussione del punto di vista del soggetto si accompagna necessariamente a una critica al proprio stesso operato. La riappropriazione critica della propria storia (di apprendimento), infatti, passa anche dalla messa in discussione dell'autorità da cui si è appreso, in cui è ricompreso anche l'educatore-maestro che – dal suo punto di vista – opera per l'emancipazione dei soggetti. Si tratta di ritenere che, se l'“obbedienza non è più una virtù” (don Milani, 2015, p. 22) proporre una rottura epistemologica con l'esistente appare necessario per pensare a una trasformazione della realtà nella direzione di una democrazia che sia sostanziale e non solo formale. E questo, come ricordano i ragazzi di *Lettera a una professoressa*, è possibile se all'avarizia del “sortirne da soli” si sostituisce la politica del “sortirne insieme” (Scuola di Barbiana, p. 14).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Eribon, D. (2017). *Ritorno a Reims*. Milano: Bompiani.
- Gramsci, A. (2014). *Quaderni dal carcere*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (2022). *Educare nel mondo grande e terribile. Scritti pedagogici*. Antologia a cura di Tramma S., Milano: PGreco.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educatore*. Parma: Junior.
- Milani, L. (2015). *La scuola della disobbedienza*. Milano: Chiarelettere.
- Romeo, S. (2023). *I destini e le biografie sociali. Riflessioni pedagogiche a partire da Ritorno a Reims di Didier Eribon. Ricerche Pedagogiche*, 226, 79-95.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*, Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2010). *Pedagogia sociale. Nuova edizione*. Milano: Guerini.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*, Bari-Roma: Laterza.
- Tramma, S. (2022). Sul conoscere. In Gramsci A., *Educare nel mondo grande e terribile. Scritti pedagogici*. Antologia a cura di Tramma S. (pp. 73-76). Milano: PGreco.
- Volpato, C. (2019). *Le radici psicologiche della disuguaglianza*, Bari-Roma: Laterza.

Educare alla sostenibilità: il ruolo della scuola come comunità di apprendimento partecipativo

Francesca Rota

Dottoranda

Università degli Studi di Milano-Bicocca - francesca.rota@unimib.it

1. L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile come framework di riferimento

Il contributo intende focalizzarsi su una delle sfide più attuali e urgenti per la scuola e per la nostra società, ovvero l'educazione allo sviluppo sostenibile, sottolineando il ruolo di primaria importanza che le professioni educative, formative e pedagogiche possono assumere nel garantire a bambine, bambini, ragazze e ragazzi spazi in cui agire e sentirsi coinvolti rispetto a questioni legate alla sostenibilità.

Il termine sostenibile, sempre più diffuso in molti ambiti, ha visto negli anni e vede tutt'oggi il proliferare di varie definizioni e concezioni (Ferguson et al., 2021). La prima definizione di sviluppo sostenibile risale agli anni Ottanta, quando il rapporto *Our Common Future* (UN Development, World Commission on Environment and Sustainable Development, 1987) affermava che lo sviluppo sostenibile consiste nel soddisfare i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri. Tutti i documenti e le conferenze globali successive vi hanno fatto riferimento, fino all'adozione dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (UN, 2015) che ha portato alla definizione di un nuovo quadro per lo sviluppo sostenibile ispirato al principio dell'integrazione delle tre dimensioni della sostenibilità: ambientale, sociale ed economica.

L'Agenda invita a una collaborazione globale per lo sviluppo sostenibile, attraverso la partecipazione di tutte le persone, indispensabile per cercare di raggiungere gli obiettivi e i traguardi che mirano a realizzare pienamente i diritti umani di tutti e a rendere il mondo che abitiamo più sostenibile dal punto di vista economico, sociale ed ambientale entro il 2030. Afferma, infatti, che nessuno deve essere lasciato indietro lungo il viaggio verso la creazione di un mondo più equo e sostenibile, a partire dai più giovani, chiamati ad essere agenti critici e partecipanti attivi nei processi di cambiamento. Promuovere la partecipazione di bambine, bambini, ragazze e ragazzi, rispetto a questioni sociali, politiche, economiche e ambientali legate ai luoghi in cui vivono, può consentire loro di percepirsi come cittadini del mondo, impegnati nel proprio contesto locale ad affrontare problemi che riguardano anche il contesto globale. In questo senso l'Agenda richiama il concetto di cittadinanza globale, ovvero il senso di appartenenza a una comunità più ampia e a un'umanità comune (UNESCO, 2015).

2. Per un approccio trasformativo all'educazione alla sostenibilità

Una revisione narrativa della letteratura scientifica (Popay et al., 2006) ha messo in luce la centralità dell'educazione al fine di formare cittadini consapevoli dello sviluppo sostenibile e in grado di contribuire al suo perseguimento. A questo proposito, l'Agenda 2030 sottolinea l'importanza di garantire a bambine, bambini e giovani, l'accesso ad ambienti di apprendimento stimolanti che permettano loro di acquisire gli strumenti e le conoscenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale. Attraverso l'obiettivo 4.7, l'Agenda mira, infatti, a

garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile (UN, 2015, p. 17).

La letteratura, tuttavia, problematizza le modalità attraverso cui educare allo sviluppo sostenibile, a partire dalla constatazione che possedere conoscenze e informazioni, ad esempio rispetto ai danni all'ambiente, non è sufficiente a ridurre la distanza tra uomo e Terra e a modificare i nostri comportamenti, così come avere paura delle conseguenze dei nostri comportamenti sembra non essere sufficiente a modificarli (Judson, 2010; Guerra, 2021). A tal proposito, Schnitzler (2019) pone l'attenzione sulla necessità di passare da un'impostazione trasmissiva, che ancora caratterizza l'educazione allo sviluppo sostenibile, ad un approccio di tipo trasformativo che può essere favorito dalla creazione di nuovi spazi di apprendimento collaborativo e partecipativo. Sebbene i contenuti dell'apprendimento siano cambiati, infatti, la pedagogia prevalente resta ancora la stessa di quando la crisi ambientale si stava sviluppando molti anni fa. Secondo Eilam e Trop (2011) l'educazione allo sviluppo sostenibile non può limitarsi ad uno stile di insegnamento-apprendimento di tipo frontale, ma deve promuovere apprendimenti di tipo multidisciplinare, multidimensionale ed emotivo. In questo modo studenti e studentesse possono trovare degli spazi non solo per riflettere su questioni legate alla sostenibilità, ma anche per agire e sentirsi coinvolti e coinvolte. Si evidenzia, così, il ruolo fondamentale che può svolgere l'educazione alla sostenibilità come azione sociale complessa, nell'andare al di là dell'educazione ambientale in senso stretto, per educare e formare bambine, bambini, giovani e adulti alla responsabilità collettiva (Riva, 2018).

Alcuni autori (Van Poeck & Vandenabeele, 2012) riflettono sulla tendenza della società contemporanea a inquadrare i processi di cambiamento sociale come una sfida per gli individui ad acquisire le conoscenze, i comportamenti e le competenze necessarie. Tuttavia, le questioni relative alla sostenibilità si collocano in un campo di tensione tra il personale e il politico – poiché le decisioni dei singoli

hanno conseguenze pubbliche e le condizioni sociali influenzano le scelte degli individui – e avendo implicazioni di vasta portata richiedono un approccio democratico basato sulla partecipazione. In tal senso è possibile richiamare la distinzione di Lawy e Biesta (2006) tra *citizenship-as-achievement* e *citizenship-as-practice*. Se il primo costrutto poggia sull'idea che la cittadinanza sia uno status che gli individui possono raggiungere seguendo una traiettoria di apprendimento basata sull'acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze necessarie, il secondo fa riferimento all'importanza della partecipazione a contesti democratici in cui la cittadinanza si può realmente sviluppare.

3. A partire dalla partecipazione attiva a progetti concreti

Le modalità con cui i soggetti – nello specifico bambine, bambini, ragazze e ragazzi – si relazionano alla propria comunità, quale può essere considerata la scuola, sono definite da una serie di fattori che possono inibire o favorire la partecipazione: i legami affettivi con gli spazi di vita quotidiana, il sentimento di appartenenza a un'entità socio-spaziale comune e la percezione di influenza su ciò che accade all'interno della comunità perché non c'è senso di comunità senza coinvolgimento nell'azione collettiva (Mannarini, 2004). Tenuto conto di questi fattori, le professioni educative, formative e pedagogiche possono giocare un ruolo fondamentale nel creare spazi in cui il dialogo e il confronto sulla sostenibilità siano incoraggiati e promossi, affinché la scuola divenga sempre più una comunità in grado di offrire ai più giovani la possibilità di sperimentarsi come cittadini attivi e responsabili e di imparare dalle proprie esperienze.

Una ricerca condotta in Florida (Nation et al., 2020) ha visto ricercatori e insegnanti di scuola secondaria collaborare per sviluppare un progetto che permettesse di riflettere e al contempo agire rispetto ai problemi locali di inquinamento dell'acqua. Questo progetto di *service learning*, ovvero una strategia educativa che combina l'apprendimento che avviene in classe con l'impegno attivo a servizio della comunità (Mortari, 2008), ha mostrato proprio il desiderio di ragazze e ragazzi di sentirsi parte di una comunità più grande. Al tempo stesso, una ricerca condotta in Turchia che ha visto il coinvolgimento di bambine e bambini tra i 9 e gli 11 anni in attività di pianificazione e progettazione dei distretti in cui vivevano, mostra che partecipando alla progettazione dei luoghi, bambine e bambini sviluppano alcune competenze e attitudini necessarie anche a proteggere e modificare il proprio ambiente. In questo caso i ricercatori, infatti, hanno rilevato alcuni importanti cambiamenti avvenuti alla fine dello studio nei discorsi di bambine e bambini rispetto al modo in cui hanno iniziato a porre l'accento su alcuni problemi ambientali e sociali (Severcan, 2015).

Entrambe le ricerche risultano importanti per il tentativo di coinvolgere attivamente i più giovani in esperienze che li hanno portati a riflettere sulle questioni legate alla sostenibilità, anche attraverso l'azione nella comunità più ampia di cui la scuola era parte. In questo senso l'educazione allo sviluppo sostenibile può essere

intesa come una sfida che parte da ciò che è vicino ai più giovani, dove si sentono in grado di agire, e promuove apprendimenti attraverso la partecipazione attiva a progetti concreti. Dalla letteratura, infatti, emerge come incoraggiando bambine, bambini, ragazze e ragazzi a partecipare e a esprimersi fin da piccoli, sia possibile accrescere l'aspettativa di avere pari diritti di partecipazione ed espressione anche da adulti (Speak, 2000) e di sentirsi responsabili del proprio ambiente di vita. Inoltre, contrariamente all'idea che la cittadinanza sia una questione che riguarda solo i singoli individui e le loro conoscenze, abilità, disposizioni e responsabilità, la scuola ha l'opportunità di focalizzarsi sugli individui in interazione all'interno del proprio contesto, in quanto la cittadinanza ha a che fare con questioni di impegno politico e processi decisionali collettivi (Biesta, 2011).

4. Conclusioni

Per concludere, la letteratura e l'Agenda 2030 evidenziano la necessità di riorientare l'educazione allo sviluppo sostenibile dal prescrivere il comportamento "giusto" al promuovere l'espressione e la partecipazione di bambine, bambini, ragazze e ragazzi, al fine di educare e formare cittadini responsabili del proprio ambiente di vita e agenti attivi all'interno della propria comunità. In tal senso, i professionisti che lavorano nel contesto scolastico possono essere attori fondamentali di questo processo di cambiamento, facendo sì che la scuola si allontani sempre più dalla prescrizione di comportamenti appropriati per spostarsi verso un approccio più democratico che offra agli studenti e alle studentesse l'opportunità di incontrare diversi punti di vista e di esprimere la propria voce attraverso il confronto e lo sviluppo di capacità di pensiero critico (Sass et al., 2020).

Riferimenti bibliografici

- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense.
- Eilam, E., & Trop, T. (2011). ESD Pedagogy: A Guide for the Perplexed. *The Journal of Environmental Education*, 42 (1), 43-64.
- Ferguson, T., Roofe, C., & Cook, L. D. (2021). Teachers' perspectives on sustainable development: the implications for education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 27 (9), 1343-1359.
- Guerra, M. (2021). Sguardi sensibili per un'educazione ecologica. Dimensioni, posture e attenzioni per orientamenti e pratiche sostenibili. *Bambini*, 37 (6), 31-35.
- Judson, J. (2010). *A New Approach to Ecological Education. Engaging Students' Imaginations in Their World*. New York: Peter Lang.
- Lawy, R., & Biesta, G. J. J. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54 (1), 34-50.

- Mannarini, T. (2004). *Comunità e partecipazione. Prospettive psicosociali*. Milano: Franco-Angeli.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Nation, M., Thomas, S., Combs, S., Daniels, E., Talamas, C., & Vignet-Williams, G. (2020). Improving Water Resilience Through Environmental Education. *Journal of Sustainability Education*, 22. Retrieved May 10, 2023, from https://www.su-sted.com/wordpress/content/improving-water-resilience-through-environmental-education_2020_03/
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticre, M., Arai, L., & Rodgers, M., et al. (2006). *Guidance on the Conduct of Narrative Synthesis in Systematic Reviews. A Product from the ESRC Methods Programme*. Lancaster: Lancaster University.
- Riva, M. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 16 (1), 33-50.
- Sass, W., Boeve-de Pauw, J., Olsson, D., Gericke, N., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2020). Redefining action competence: the case of sustainable development. *Journal of Environmental Education*, 51 (4), 292-305.
- Schnitzler, T. (2019). The Bridge Between Education for Sustainable Development and Transformative Learning: Towards New Collaborative Learning Spaces. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13 (2), 242-253.
- Severcan, Y. C. (2015). The effects of children's participation in planning and design activities on their place attachment. *Journal of Architectural and Planning Research*, 32 (4), 271-293.
- Speak, S. (2000). Children in urban regeneration: foundations for sustainable participation. *Community Development Journal*, 35 (1), 31-40.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education. Topics and learning objectives*. Retrieved April 5, 2023, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved February 11, 2023, from <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>
- UN Development, World Commission on Environment and Sustainable Development (1987). *Our Common Future*. Retrieved February 11, 2023, from <https://sustainable-development.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Van Poeck, K., & Vandenabeele, J. (2012). Learning from sustainable development: education in the light of public issues. *Environmental Education Research*, 18 (4), 541-552.

Pedagogia ed economie educate al dialogo per futuri sostenibili

Antonio Pio Ruggiero

Dottore di Ricerca

Università degli Studi di Foggia - antonio.ruggiero@unifg.it

In un mondo di sguardi disorientati, la sfida di oggi è saper affrontare l'insicurezza. Sono tempi difficili e il disorientamento è un'emergenza a cui non si può rispondere con l'indifferenza. Di fronte a tale condizione, nell'attuale società moderna, il comando delle attività economiche, l'assenza di lavoro – soprattutto nelle giovani generazioni – risultano fuori controllo evidenziando un futuro che, abbandonando le sue vesti “splendide e progressive” (Pellegrino, 2019) si conferma nell'incertezza. Interessante come i principi cardini della fraternità – per riportarne alcuni: collaborazione, condivisione, ecc. – che dovrebbero delineare la “stella polare” (Felber, 2018) della nostra esistenza, nel panorama economico tutto viene stravolto: il pensiero del mercato libero basa le sue teorie sulla competitività e sul guadagno e le prospettive che si aprono sono simmetricamente opposte al valore delle relazioni proiettandosi verso l'egocentrismo, la brama del successo, la meschinità, l'indifferenza. A causa di una mancata focalizzazione valoriale – già a partire dalle prime esperienze nell'infanzia – l'educazione economico-finanziaria propone, come un *fai da te*, azioni comportamentali radicalizzate e prefissate soprattutto nel mondo degli adulti, confermata, in maniera particolare, soprattutto in occidente per via della crisi finanziaria (Parricchi, 2019). “Infatti, il crescente interesse generale per l'aspetto educativo, definito in prima istanza *financial literacy*, vista come indispensabile life skill, si fonda su una serie di tendenze intangibili [...] in cui si va oltre la trasmissione di nozioni e concetti di carattere economico e finanziario, puntando al miglioramento delle conoscenze e lo sviluppo delle competenze utili al saper cercare, elaborare e comunicare informazioni, al fine di promuovere soggetti decisori competenti” (Parricchi, 2019, p. 10). A tal fine, sotto l'ottica del cambiamento, ogni individuo è invitato a pianificare la propria vita in una prospettiva plurale e non più singolare, bypassando le convinzioni radicate all'interno del progresso affrontando e gestendo la propria identità all'interno del complicato dialogo instauratosi con l'universalità. L'attuale discorso, collocatosi sotto un piano dialogico tra pedagogia ed economia, pone al centro il *fondamento antropologico del discorso economico* (Zamagni, 2007), basato sul paradossale prestigio delle caratteristiche insite dell'*homo oeconomicus* a discapito di quelle dell'*homo reciprocans*. Si va snaturando, seguendo il pensiero della *one best way*, la divisione tra l'economia e la relazionalità, componente fondamentale per la pedagogia e la sociologia. In risposta al semplice *fai da te* e fedeli alla programmazione sistemica della propria

vita, il compito della pedagogia diventa quello di pensare il futuro come *esperienza* (Pellegrino, 2019). Come afferma Jedlowski (2008): “l’esperienza è qualcosa che si fa sempre e che si può non avere mai [ma è proprio grazie ad essa che si genera un processo di consapevolezza]” (citato in Pellegrino, 2019, p. 21). Sebbene *l’investimento del futuro è una parte fondamentale del presente* (Pellegrino, 2019), è necessario che ci si soffermi sui possibili scenari che, più o meno controversi, attendono il pianeta, cercando di orientare un tempo che ha perso le proprie radici, rintracciando nel quotidiano azioni possibili che dall’oggi possono passare al domani.

Riprendendo le parole di Merlini (2009):

il non-luogo dell’apertura utopica è apparso il più delle volte come una ucronia, un non-tempo, vale a dire un appuntamento mancato o una promessa non mantenuta. Così, ciò che avrebbe dovuto costituire lo scopo stesso dell’utopia, il suo telos, e cioè la trasformazione della realtà storica, si è invece affermato come il principale operatore della sua invalidazione: utopia come sogno irrealizzabile o come incubo dal quale risvegliarsi al più presto. [...] [Attraverso l’esperienza di Marx], ciò che incontriamo in questa prospettiva non è tanto la legittimazione dell’utopia attraverso il corso storico, quanto piuttosto la considerazione dell’utopia in quanto articolazione stessa del corso della storia; come ciò che organizza dall’interno del mondo la necessità logica del suo sviluppo, in direzione dell’autoemancipazione dell’umanità. In questo modello, l’utopia appartiene al mondo e ne è parte integrante, poiché i principi generativi della trasformazione fanno del mondo l’espressione di una storia che conduce necessariamente alla sua liberazione: storia come utopia (pp. 70-72).

Sognare un tempo futuro significa, in altre parole, saper abitare – in fraternità con sé, con il mondo e con gli altri – la quotidianità. Fondamentale, senza dubbio è dar merito e voce all’interno del binomio pedagogia-economia al valore della fiducia, virtù stravolta nella relazione economica e sostituita, il più delle volte, dall’efficienza. Termini pregiati come la cooperazione, la fiducia, la speranza, non avranno mai spazio fino a quando l’economia porrà al suo centro i principi sul guadagno e sulla concorrenza.

“La ricerca del *proprio interesse* (Smith) come primo obiettivo, in concorrenza tra di noi, contrariamente alle promesse e alle prognosi della teoria dell’economia di mercato, porta a quanto segue:

1. Concentrazione e abuso di potere;
2. Eliminazione della competizione e formazione di cartelli: servendosi della cooperazione per lo scopo sbagliato, in sintesi approfittandosi degli altri;
3. Concorrenza tra stati;
4. Formazione dei prezzi inefficiente;
5. Polarizzazione sociale e paura;
6. Mancata soddisfazione di bisogni primari e fame;

7. Distruzione ecologica;
8. Perdita di senso;
9. Decadenza dei valori;
10. Disattivazione della democrazia” (Felber, 2018, p. 15).

Appare chiaro che per umanizzare un rapporto economico incentrato sull'indifferenza e sul profitto, è necessario che quei valori umani, utili per il benessere personale e sociale, facciano il primo passo riprendendo la radice storica della nascita dell'economia. Le microeconomie e le strade incentrate sul bene comune e sulla dimensione civile sono canali di accesso alla fiducia nella relazione, consentendo, come insegna l'Economy of Francesco, di ammirare al pianeta con uno sguardo gratuito e inclusivo, non lasciando che nessuno venga escluso. Infatti, se la comunità vuole vivere in maniera civile la quotidianità, deve elogiare e far trionfare la gratuità, riconoscendola come caposaldo della nostra esistenza, accompagnata non solo da un senso di corresponsabilità ma anche da un senso smisurato di abbandono verso la fiducia (Asselle & Piccaluga, 2019). La società attuale etichetta, in maniera più insistente, gli uomini al consumo e alla concorrenza distorcendo, su diversi sistemi di riferimento – es. lavoro, famiglia, coppia ecc. – il valore al coinvolgimento e alla responsabilità. Fedeli all'obiettivo comune del cambiamento e della rivalorizzazione della ricchezza delle persone nel dialogo economico, interessanti sono i gesti concreti, vedi le microeconomie che, diversamente dalle ultime teorie di tendenza, poggiano i loro pilastri teorici su principali cardini come: scambio di equivalenti, redistribuzione, reciprocità. La questione non è più concentrarsi solo ed esclusivamente sull'*homo oeconomicus*, ma dare spazio ad una nuova figura, ovvero quella dell'*homo reciprocans* che è altrettanto razionale seppure su basi differenti, puntando su teorie che estrapolino al loro interno quei valori che compongono la *stella polare* ripresa all'inizio della riflessione. Tra i gesti concreti che hanno caratterizzato i pensieri descritti precedentemente, rientrano le idee presenti nella *we-rationality*, coniata da Hollis (1998) in “*Fiducia entro la ragione*”, con l'obiettivo di promuovere il valore della relazione anche lì dove un'azione del genere non può generare interesse (Smerilli, 2020). Le teorie, accomunate tutte sotto il profilo della “*Team Agency*”, non sono altro che frutti nati da diversi studiosi – vedi Gilbert, Bacharach, Sudgen, Tuomela – che si sono ispirati al lavoro di Hollis. Tali modelli evidenziano un'economia che abbraccia, in chiave relazionale, il bene non più in forma individuale quanto quello collegiale, promuovendo comunità, cittadinanza e felicità (Smerilli, 2020). Ne viene fuori il desiderio di dare voce e spazio alla pedagogia attraverso un'azione educativa che punti al valore e al richiamo della cittadinanza, concentrandosi, all'interno degli affari economici-finanziari, anche sugli aspetti comportamentali e relazionali. Essere buoni cittadini, educati ad una sana economia, è un compito di tutte le generazioni che abitano sul pianeta terra. È necessario il ritorno ad una relazione in cui, benessere e sviluppo, facciano da potenziamento a tutte quelle skills che promuovono la *capacità di pianificazione di vita* (Parricchi, 2019). Senza alcun dubbio, ponendo al centro il proprio processo di consapevolezza, è possibile volgere

lo sguardo al futuro educando, sia le vecchie sia le nuove generazioni, al valore dell'incertezza e del fallimento, accettando che il rischio – al suo interno – diventi fonte di rinascita. Consapevoli che calcolare i piani per il proprio futuro non è mai possibile, l'unica via percorribile è quella di abitare il mondo a partire dalle relazioni, pianificando e valorizzando quei segni che, ripetuti nel tempo, possono diventare linfa per il nostro domani.

Riferimenti bibliografici

- Asselle, M., & Piccaluga, A. (2019). *Sorella Economia*. Assisi: Porziuncola.
- Felber, C. (2018). *L'economia del bene comune*. Milano: Tecniche Nuove.
- Merlini, F. (2009). *L'efficienza insignificante*. Bari: Dedalo.
- Parricchi, M. (2019). *Vivere il mondo, sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: Franco Angeli.
- Pellegrino, V. (2019). *Futuri possibili, il domani per le scienze sociali di oggi*. Verona: Ombre Corte.
- Smerilli, A. (2020). *Donna Economia, dalla crisi a una nuova stagione di speranza*. Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo.
- Zamagni, S. (2007). *L'economia del bene comune*. Roma: Città Nuova.

Presupposti filosofici per la relazione di aiuto: verso il costrutto “I care”

Marika Savastano

Dottoranda

Università degli Studi di Foggia - marika_savastano.599157@unifg.it

Introduzione

Andrea Canevaro (1939-2022) ha fornito una disamina dei principali costrutti pedagogici che riguardano l'essere umano nella sua unicità costituenti, con o senza disabilità, trasmettendo al pubblico di lettori le conoscenze chiave per una nuova interpretazione della disabilità e dell'handicap, nell'ottica di una dimensione reale che si sviluppa tra realtà e simbolismo, favorendo l'elaborazione di nuovi approcci all'interno delle relazioni di aiuto. Usando le parole di Canevaro (2015) “*l'handicap non è tutt'uno con il deficit di cui il soggetto è portatore*”, si fa riferimento al binomio accettazione/rifiuto della disabilità, nei sistemi sociali, come dinamica che, nello specifico, è intrinseca in tutti i rapporti interpersonali, superando, in tal senso, un pensiero rigido, lineare e dicotomico, ancorato a strutture simbolico-culturali stagnanti che non rispecchiano realmente la realtà circostante, piuttosto costituiscono un errore di interpretazione del pensiero verso la stessa realtà che ci circonda. Da questa impostazione sociale consegue che l'accettazione di “presa in carico” dell'altro come soggetto passivo comporta un processo di destrutturazione identitaria conseguente al mancato riflesso del sé nella comunità di appartenenza. Questo comportamento relazionale tra gli esseri umani è presente sia nella microstoria che nella macrostoria, attuale e passata (Canevaro, 2008).

Per approfondire questa dinamica interpersonale, piuttosto remota, si riporta, a titolo esemplificativo, il pensiero di Latouche (1992) riguardo il comportamento colonialista delle società occidentali nei confronti delle altre culture considerate “inferiori”: egli affermava che le società occidentali acquistavano potere e prestigio attraverso il dono. Questo consentiva loro di elevarsi ad una posizione di superiorità rispetto alle culture altre bisognose di aiuto perché il dono assumeva valore economico non risarcibile per queste ultime, ovvero nulla poteva colmare il debito. Oltre alla impossibilità concreta di risarcire il creditore, si riscontra una mancata considerazione della storia e dell'identità altrui, che in caso di cedimento e mancata resistenza alla volontà di annullare la propria identità e cultura, può provocare perdita dell'identità, in caso di resistenza e volontà di non rinuncia della propria identità, può scoprire una linea di resistenza alla volontà di prevaricazione dell'altro. “Non si rifiuta la medicina che salva la vita, il pane che allevia la miseria, l'oggetto sconosciuto e magico che seduce e dal quale si può trarre prestigio di fronte alla propria cultura” (p. 71).

Canevaro (2015) spiega tale dinamica affermando che le relazioni umane si costruiscono mediante aspetti da accettare ed altri da rifiutare delle persone che entrano in relazione tra loro: “In una relazione vi sono elementi da accettare ed accettabili, e altri da rifiutare. [...] accettazione e rifiuto è bene che convivano, evitando di privilegiare uno solo dei due termini” (p. 18). Tali dinamiche relazionali non sono pensabili e spiegabili attraverso un pensiero rigido e cristallizzato, bensì sono costituite da aspetti diversi che caratterizzano gli esseri umani, di natura personale, individuale, culturale, che rientrano all’interno di una realtà complessa (Morin, 1999) che lo studioso ha chiamato “contesto integratore di continuità e discontinuità” (p. 19).

“Il concetto di complessità designa la possibilità di descrivere l’unità (di un sistema, di un ambiente, del mondo, ecc.) ricorrendo alla distinzione fra gli elementi e le relazioni di cui essa si compone” (Luhmann, 1992). “[...] si è accumulato un immenso sapere sull’umano, sulle sue origini, sulla sua natura, sulle sue complessità. Ma questo sapere è disperso, parcellizzato e compartimentato fra tutte le scienze, e l’impotenza o l’incapacità di riunire questo sapere mantiene un’immensa ignoranza sulla nostra identità” (Morin, 2018, p. 85). Il termine complesso deriva dal latino “*complexus*”, ossia tessuto o tenuto insieme, in grado di connettere i saperi, di cogliere i legami tra i processi e di interrelare i fatti e i fenomeni (Morin, 1999).

1. I limiti del linguaggio scritto: tra pieno e vuoto

Il linguaggio scritto, in virtù del suo potere tecnico-pedagogico, può essere utilizzato per manipolare le masse di persone che non detengono il potere di padronanza e competenza tecnica di tale strumento (Olson & Torrance, 1986). In esso, spesso, le persone con disabilità, sono rappresentate mediante un “pieno sociale”, un “pieno di assistenzialismo”, da cui non riescono ad uscire, perché non hanno gli strumenti per compiere scelte autonome e hanno timore di cadere nel “vuoto di assistenzialismo”. Il rapporto tra pieno e vuoto viene definito attraverso due intenzionalità: la prima intenzionalità può essere definita come considerazione dell’altro insignificante, dove il pieno sociale di assistenzialismo non può che giovare la persona bisognosa di aiuto ritenuta incapace. L’assistenzialismo, in questo senso, corrisponde al “troppo pieno”, ovvero ad una iperprotezione che relega le persone in stato di bisogno di aiuto in una posizione di subalternità. La seconda intenzionalità corrisponde al “troppo vuoto”, ovvero all’esclusione dalla società all’interno di strutture residenziali e/o socioassistenziali.

Il rapporto dicotomico tra pieno e vuoto si interseca con altri rapporti di variabili come, ad esempio, il rapporto tra continuità e discontinuità, da un punto di vista simbolico, al fine di restituire al linguaggio un reale collegamento con la realtà. “Una certa preoccupazione scolastica” (Canevaro, 2015) – che si traduce come disattenzione – ha polarizzato il concetto di bene nella continuità, coincidente con una idea di sviluppo lineare della crescita e dello sviluppo culturale di

una società (il pensiero lineare appunto) e il male nella discontinuità, intesa come impossibilità di seguire uno sviluppo lineare, o indifferenziazione. Ma l'indifferenziazione (qualcosa che non si differenzia e non si distingue da qualcos'altro) può essere scaturita anche dalla continuità: un pensiero lineare che non accetta la differenza e la diversità di punti di vista. Renè Girard (1987) individua nella società che accetta la diversità, un segno di salute della società stessa, al contrario, nella società caratterizzate dalla non accettazione della diversità, un segno di disagio che tanto è maggiore quanto più è estesa.

2. La costruzione di una struttura connettiva complessa: lo sfondo integratore

La continuità dovrebbe convivere con la discontinuità così come il troppo pieno dovrebbe convivere con il troppo vuoto, anche se l'equilibrio tra le parti rischia di essere banalizzato: ad esempio la pedagogia istituzionale si basa su una logica di complessità ma nella prassi sembra essersi persa in un eccessivo pragmatismo, con la conseguenza che il contesto integratore di continuità e discontinuità rischia di essere ridotto al compito di programmazione. In realtà il contesto integratore andrebbe ricondotto al significato etimologico di religione: “*re-egere*” ovvero scegliere, guardare con attenzione (*legere*) con frequenza (*re*) e anche a “*re-igare*” ovvero mettere insieme. “Una struttura simbolica fa collegare pezzi diversi secondo un disegno unitario che precedentemente era forse intuibile ma non visibile pienamente” (Canevaro, 2015). Lo sfondo integratore come struttura connettiva presuppone la consapevolezza cognitiva da parte dell'individuo dell'utilizzo congiunto degli elementi della continuità e della discontinuità. La mancanza di consapevolezza di uno sfondo integratore comporta il rischio di privilegiare uno piuttosto che l'altro stile di pensiero non avendo in questo modo la capacità di connettere e integrare elementi diversi.

Uno dei campi di ricerca più affascinanti e ricco di implicazioni per la contemporaneità e per la comprensione dei fenomeni storici che hanno caratterizzato la nostra attuale società è l'analisi delle relazioni di aiuto complesse, in particolare il caso di studio sul campo di concentramento di Auschwitz, relativamente alle dinamiche di prevaricazione e alle asimmetrie nelle relazioni tra culture ed etnie diverse, secondo tre elementi fondamentali: ricerca azione; rapporto tra volontà di disumanizzazione e violenza e ricerca di una linea di resistenza alla violenza e umanizzazione; rapporto profondo tra resistenza alla violenza, riconoscimento dell'altro e il principio di responsabilità. Kurt Gerstein (Friedlaner, 1967) per avere una conoscenza precisa dello sterminio si arruolò nei corpi nazisti cercando invano di trasmettere le conoscenze che aveva acquisito all'esterno, ma ottenne solamente una indubbia ambiguità che implicò anche la sua morte. Questo esempio ha portato alla riflessione sul secondo aspetto: Bruno Bettelheim che ha vissuto l'esperienza dei campi di concentramento, si è imbattuto in situazioni che lui stesso ha chiamato “esperienze estreme” e che lo hanno portato a riflettere sul rapporto tra volontà di disumanizzazione e la ricerca di una strategia di resistenza. La ricerca

(e l'esigenza) di una via di resistenza è collegata, ad un rapporto profondo, al riconoscimento dell'altro e al principio di responsabilità, ampiamente esposto da Hans Jonas (1993).

Il principio di responsabilità consiste nella consapevolezza della vulnerabilità della natura umana, nel riconoscimento dei suoi diritti e nel fatto che il sapere, inteso come conoscenza, ha un ruolo fondamentale nello sviluppo dell'etica; la conoscenza ha consapevolezza del fatto che le conseguenze della propria azione conoscitiva potrà avere ricadute lontane nel tempo: "L'individuo consapevole dovrà ogni volta porsi nell'ottica di poter desiderare in seguito (col senno di poi) di non aver agito o di aver agito diversamente" (p. 285).

3. Conclusioni

Le considerazioni argomentate si possono ritrovare nei principi a cui si è ispirata l'azione di don Lorenzo Milani, nei confronti di persone, bambini e adulti, bisognosi di aiuto, sia durante il suo primo incarico, nella parrocchia di San Donato a Celenzano, dove ha fondato la sua prima scuola popolare, in cui maturò alcune riflessioni fondamentali sulla lingua e sull'insegnamento, che successivamente nella scuola di Barbiana: padroneggiare la lingua è lo strumento primo e imprescindibile per qualsiasi lotta indirizzata alla realizzazione dell'uguaglianza e al superamento delle ingiustizie sociali. Comprendere e farsi comprendere è la base dell'emancipazione individuale e collettiva. L'istruzione è dunque uno strumento politico di liberazione e di riscatto. A Barbiana si praticava la tecnica della scrittura collettiva, si leggevano i quotidiani, si discutevano e si scriveva insieme il commento; erano previste conferenze e incontri settimanali con sindacalisti, politici, intellettuali: i primi a porre domande agli intervenuti dovevano essere coloro che avevano il titolo di studio più basso. L'obiettivo di questo progetto educativo era l'emancipazione delle classi subalterne, un insegnamento volto a compensare quelle differenze di classe che, nella scuola pubblica italiana, avevano fortemente penalizzato i ragazzi più poveri e provenienti da contesti di disagio.

In tal senso, la pedagogia della cura, come ambito di studio della pedagogia speciale, è orientata a formare la persona come cittadino attivo e libero di autodefinirsi in una dimensione inclusiva. Nell'esercizio di una pedagogia della cura è fondamentale la dimensione spazio-temporale che deve essere strutturata secondo intenzionalità pedagogiche. Lo spazio si configura come un ambiente fatto di autentiche relazioni in cui si instaura l'incontro che avviene sulla base di una certa intenzionalità ad andare "verso l'altro". La pedagogia è chiamata a indagare la cura quale cifra fondamentale del suo statuto epistemologico, non è solo propria della sfera domestica (Mortari, 2002). La pedagogia come cura supera il paradigma empirico e quantitativo che focalizza l'attenzione sulla dimensione biologica della malattia che prevede conoscenze scientifiche e competenze tecniche; in tale paradigma non viene chiesto di comprendere l'evento ma solo di analizzarlo, spiegarlo ed intervenire per circoscriverlo. La cura come "aiuto" è una particolare configu-

razione che la relazione educativa assume quando la persona coinvolta nella relazione versa in una particolare situazione di disagio, in cui, nello specifico, è necessario un intervento perché il progetto di vita possa sostenersi, la relazione si caratterizza come riconoscimento e come conferma esistenziale quanto più la persona versa in stato di svantaggio ed è esposta, più che mai, all'annullamento della propria identità. L'analisi del problema fa emergere uno stato di crisi, in cui versa il soggetto, che rompe i precedenti equilibri e diviene opportunità di svelare problemi nascosti, ponendo il soggetto di fronte alla necessità di compiere delle scelte, orientandolo verso nuovi traguardi. La relazione di cura si serve del metodo autobiografico, quale strumento che attraverso il racconto della propria storia di vita, sviluppa consapevolezza, restituisce alla persona in difficoltà il "senso", cioè la tensione che gli permetterà di riprogettarsi.

Riferimenti bibliografici

- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del dominio"*. Trento: Erikson.
- Canevaro, A., & Chierregatti, A. (2015). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Friedlaner, S. (1967). *Kurt Gerstein o l'ambiguità del bene*. Milano: Feltrinelli.
- Girard, R. (1988). *La violenza e il sacro*. Milano: Adelphi.
- Jonas, H. (1993). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Latouche, S. (1992). *L'occidentalizzazione del mondo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Luhmann, N. (1992). *Teoria della società*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (2018). *Conoscenza, ignoranza, mistero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La nuova Italia.
- Olson, D. R., & Torrance, N. G. (1986). Alfabetizzazione e sviluppo cognitivo; una trasformazione concettuale nei primi anni di scuola. In S. Meadwos (ed.), *Pensiero e sviluppo. Differenti approcci allo sviluppo cognitivo*. Milano: Unicopli.

Orientamento e progetto di vita nella condizione dell'*Active Ageing*. Dalla prospettiva di don Milani all'Intelligenza Artificiale

Christel Schachter

Dottoranda

Università degli Studi di Firenze - christel.schachter@unifi.it

1. L'importanza dell'orientamento nella condizione dell'*Active Ageing*

In un mondo sempre più complesso e dinamico, caratterizzato da profondi e repentini cambiamenti sia a livello sociale che culturale, l'orientamento ha assunto un ruolo strategico in ambito educativo e formativo. Si tratta di un *processo educativo permanente*, che accompagna il percorso di crescita della persona lungo l'intero arco della vita, realizzandosi attraverso molteplici aspetti, ambiti e dimensioni, in modo trasversale. Fondato sull'interconnessione delle scelte educative, professionali e personali, tale approccio pone al centro la persona nella sua interezza, considerando aspirazioni, abilità, valori e interessi, allo scopo di guidarla verso la costruzione del suo progetto di vita. Nei documenti nazionali (MIUR, 2009, 2014, 2018) in tema di orientamento emerge in maniera evidente tale configurazione e si supera, altresì, la distinzione tra orientamento scolastico, orientamento professionale e orientamento personale. Si fa, difatti, riferimento a un orientamento distribuito fra la pluralità dei soggetti che guarda alla formazione integrale della persona e al suo benessere psico-fisico e relazionale; che prende avvio dall'esplorazione di bisogni e di problemi percepiti come urgenti e/o rilevanti e che guida l'individuo verso l'ampliamento della coscienza e dell'espressione di sé. In altre parole, si va nella direzione di favorire un accompagnamento e un supporto costante nel percorso della vita e non più solo per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro.

In un periodo storico in cui le opportunità e le scelte di vita diventano sempre più numerose e diversificate e i cambiamenti demografici sempre più evidenti, emergono preoccupazioni non solo per la disuguaglianza sociale ed economica e il benessere e la salute delle persone, ma anche per l'esclusione di alcuni gruppi sociali connessi prevalentemente all'età (*ageismo*).

Le società dei paesi più sviluppati, difatti, hanno assistito negli ultimi decenni a un significativo invecchiamento della popolazione: una tendenza demografica che pone importanti sfide sociali, educative ed economiche alle politiche mondiali. Per rispondere a tale fenomeno, è stato concepito il costrutto di *Active Ageing* (invecchiamento attivo) che secondo la definizione promossa dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2002, p.12) è: "il processo di ottimizzazione delle

opportunità di salute, partecipazione e sicurezza per migliorare la qualità della vita delle persone che invecchiano”.

Sulla base di tale prospettiva, l'invecchiamento attivo non riguarda solo la salute fisica, ma implica un processo continuo di creazione di opportunità, volte a promuovere il benessere in tutte le dimensioni della vita.

Con l'assunzione del costrutto di *Active Ageing* avviene un cambio di paradigma rispetto alla visione tradizionale di invecchiamento: non più inteso come stato di *passività, declino e perdita* ma secondo una nuova prospettiva che valorizza il ruolo che le persone anche in *tarda età* possono avere mobilitando le proprie risorse personali (Boffo, 2022). Si tratta di una 'educazione alla vecchiaia', per cui quest'ultima non sia percepita come una fase della vita limitativa e, quindi, da non considerare nel proprio progetto di vita giovanile o adulto, ma come una condizione da accogliere per costruire, in ottica preventiva, corretti stili di vita finalizzati al benessere della persona (Togni, 2022). L'obiettivo è garantire ai cittadini anziani la possibilità di avere o mantenere una partecipazione attiva in società, consentendo loro di mettere a frutto le conoscenze e le competenze acquisite, ad esempio in ambito lavorativo, al fine di migliorare la qualità di vita ed essere in grado di offrire, altresì, contributi significativi alle comunità di appartenenza.

L'orientamento, pertanto, gioca un ruolo fondamentale nel supportare le persone nei percorsi di transizione e adattamento a nuove fasi della vita, in quanto favorisce l'attivazione di processi di *empowerment* finalizzati a identificare obiettivi significativi e a individuare opportunità di sviluppo personale e professionale, che permettono di raggiungere una maggiore autonomia, indipendenza e consapevolezza. Aspetti, questi, essenziali per sapersi collocare o ridefinire all'interno della propria rete sociale, familiare e/o lavorativa.

2. L'attualità di don Milani in relazione all'*Active Ageing*

La prospettiva pedagogica di don Milani, incentrata sulla valorizzazione dell'individuo e sulla sua emancipazione attraverso l'educazione, è di grande attualità e utilità per affrontare le dinamiche complesse associate all'invecchiamento. Tale visione, infatti, si adatta in modo particolarmente significativo all'*Active Ageing* nella misura in cui quando si rimanda a tale costrutto si fa riferimento non a una dimensione sanitaria, incentrata sulla cura o sulla prevenzione di patologie, quanto piuttosto a una dimensione di benessere, di cura di sé e dell'altro da sé (UNECE, 2019). Nello specifico si rimanda a tali aspetti: valorizzare la persona e le sue capacità; favorire l'emancipazione e la partecipazione attiva; sostenere il benessere individuale e collettivo; promuovere l'impegno sociale e comunitario.

Tali principi, cari anche alla pedagogia di don Milani, implicano che il processo educativo e formativo non sia sviluppato unicamente come fattore produttivo, ma come elemento essenziale per il pieno sviluppo della persona. In primo luogo, si promuove il *riconoscimento del valore intrinseco di ogni individuo*, mettendo in luce le sue abilità, attitudini e competenze personali. Questo significa offrire alle per-

sone gli strumenti e le condizioni necessarie per sviluppare un progetto di vita significativo, consentendo loro di esprimere appieno le proprie potenzialità. In secondo luogo, si *favorisce l'emancipazione e la partecipazione attiva*, al fine di generare maggiore fiducia in se stessi e nelle proprie possibilità, per compiere scelte consapevoli e diventare, così, protagonisti attivi del proprio percorso di vita. In terzo luogo, si *sostiene il benessere individuale e collettivo*, partendo dal garantire un ambiente favorevole, sicuro e inclusivo in cui le persone possano vivere in salute, attivamente e in armonia. Ciò implica a) fornire servizi sanitari adeguati; b) promuovere stili di vita sani e attivi; c) favorire il benessere psico-fisico; d) prevenire l'isolamento e sostenere l'uguaglianza sociale. Come ultimo, si *promuove l'impegno sociale e comunitario* per contribuire alla costruzione di una società più inclusiva e solidale. Ciò può avvenire, ad esempio, attraverso il coinvolgimento delle persone in attività sociali, di volontariato, culturali e politiche, nonché partecipando attivamente a iniziative di sensibilizzazione.

Per promuovere un invecchiamento attivo è, dunque, necessario agire su più fronti: investire sulle proprie potenzialità e talenti, coltivare l'interesse per l'apprendimento, focalizzare l'attenzione sull'acquisizione e l'aggiornamento di competenze e abilità che, da una parte, siano allineate alle prospettive di occupabilità, e dall'altra, favoriscano un atteggiamento proattivo nelle relazioni con gli altri.

3. L'orientamento permanente per un *Active Ageing* nell'era dell'Intelligenza Artificiale

L'orientamento come approccio educativo permanente si rivela essenziale per vivere in un contesto sociale, educativo e lavorativo che sarà sempre più permeato dalla presenza di applicazioni e di software di Intelligenza Artificiale (IA). Strumenti, questi, capaci di generare nuovi modi di apprendere, di orientare, di educare.

Se è vero che l'innovazione tecnologica non sia un processo neutro, la sua rapida accelerazione non deve essere respinta a priori, ma considerata come un'opportunità irrinunciabile e inevitabile per favorire lo sviluppo di *Life skills*. Ciò implica non solo l'acquisizione di competenze specifiche legate all'IA (Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022), ma anche lo sviluppo di un pensiero critico e di abilità adattive fondamentali per poter godere di una buona qualità della vita, per essere in grado di prendere decisioni informate riguardo al proprio percorso di vita e per avere un equo accesso alle informazioni e risorse online.

Nonostante i vantaggi offerti dalle nuove tecnologie, in tutte le sfere della vita, le persone anziane rimangono ancora in larga parte emarginate; ciò a causa di un basso grado di alfabetizzazione digitale e informatica, di limitazioni ambientali, di pregiudizi legati all'età, nonché per una ridotta fiducia e motivazione nell'uso della tecnologia stessa.

Su questa linea, programmi di orientamento permanente e di riqualificazione professionale lungo tutto l'arco della vita, possono aiutare questa categoria di popolazione a mantenere la propria rilevanza nel mondo del lavoro e in società.

Tale visione inclusiva e umanistica, tuttavia, deve essere supportata e affiancata da politiche e strategie educative attente al benessere delle persone e alla loro formazione.

Alla luce di tali barriere (Felten, Raj & Seamans, 2019) è fondamentale esplorare nuove prospettive di ricerca e intraprendere traiettorie trasformative, pratiche e riflessive, a partire dal contesto attuale fino a considerare le sfide che ci attendono nel prossimo futuro. Sarà importante promuovere una alfabetizzazione universale, una cultura dell'innovazione all'interno dei contesti educativi e formativi, nonché una maggiore attenzione alla formazione di figure educative altamente competenti, soprattutto sull'uso delle nuove tecnologie, che siano in grado di preparare i cittadini del futuro ad 'abitare il benessere' in un mondo tecnologicamente avanzato e globalmente interconnesso.

Riferimenti bibliografici

- Boffo, V. (2022). Active Ageing: il ruolo dell'apprendimento permanente. *Epale Journal*, 1-85.
- Decreto Ministeriale 4 settembre 2019, n. 774 - *Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*.
- Felten, E., Raj, M., & Seamans, R. (2019). The Occupational Impact of Artificial Intelligence: Labor, Skills, and Polarization. *SSRN Electronic Journal*.
- Maslej, N., Fattorini, L., Brynjolfsson, E., Etchemendy, J., Ligett, K., Lyons, T., & Perrault, R. (2023). *The AI Index 2023 Annual Report*. AI Index Steering Committee, Institute for Human-Centered AI, Stanford University, Stanford, CA.
- MIUR (2009). *Linee Guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Orientamento scolastico, universitario e professionale*.
- MIUR (2014). *Linee Guida Nazionali in materia di orientamento permanente*.
- MIUR (2018). *Linee guida per la progettazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO)*.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) - World Health Organization. (2002). *Active Ageing: A Policy Framework*.
- Togni, F. (2022). Dalla retorica pubblica dell'invecchiamento attivo alla latitanza educativa sulla longevità. *Epale Journal*, 12, 62-69.
- United Nations Economic Commission for Europe (UNECE). (2019). *2018 Active Ageing Index: analytical report*. Consultabile in: <https://unece.org/population/active-ageing-index>.
- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office, Luxembourg.

PMI RISK ADAPT verso PMI T-Lab. Università, imprese, transizione ecologica: formare al confronto

Sara Scioli

Dottoranda

Università Cattolica del Sacro Cuore - sara.scioli-tutor@unicatt.it

1. PMI T-Lab. Un prototipo di percorso formativo

L'attuale contesto storico, ambientale ed economico e l'entità delle questioni che lo connotano, con particolare riferimento al *climate change*, interpellano la promozione di opportunità di confronto, di partecipazione e di azioni congiunte, così come suggerito nelle linee di indirizzo europee (Commissione europea 2019, 2020).

Inoltre, per il successo della transizione ecologica in atto, è necessario far leva sulla formazione e dedicarsi proattivamente al miglioramento ed alla riqualificazione delle competenze (Commissione europea, 2019), in particolar modo per le risorse umane coinvolte nei contesti imprenditoriali che possono “beneficiare” di investimenti *green* anche in termini di competitività.

Come viene infatti riportato nel 14° Rapporto “GreenItaly 2023. Un'economia a misura d'uomo” (Fondazione Symbola, Unioncamere, 2023), le imprese *green-oriented* risultano essere più competitive rispetto alle imprese non eco-investigatrici. Ciò emerge dalle previsioni aziendali per il 2023 che prospettano un aumento sull'andamento della produzione, del fatturato, degli occupati e delle esportazioni, in percentuali maggiori nelle imprese *green* rispetto a quelle non.

Inoltre, come riferisce sempre il Rapporto, le imprese *green* investono maggiormente nelle risorse umane, rispetto alle imprese non *green-oriented*, attraverso, per esempio, attività di *upskilling* e *reskilling* e proposte formative per aumentare i livelli di innovazione e nuovi modelli di *business*.

Un ulteriore dato messo in evidenza dal Rapporto, è la maggiore capacità tra le imprese *green* di collaborare e fare rete. Le imprese *green-oriented*, infatti, svolgono in misura maggiore, rispetto alle imprese non *green*, attività per migliorare le relazioni con i lavoratori e per collaborare con le scuole e le Università.

La formazione nell'ambito della sostenibilità ricopre pertanto un importante ruolo a sostegno dell'attuale processo di conversione “verde” dell'impresa (Vischi, 2019) poiché è fondamentale per “navigare orientati” (Boffo, Iavarone, & Nuzzaci, 2022) e riuscire a convertire i rischi, ai quali anche le imprese possono essere sottoposte, in opportunità.

In merito, è emblematico il progetto di ricerca realizzato dall'Università Cattolica del Sacro Cuore “PMI RISK ADAPT - ADATtarsi al RISchio climatico

nelle Piccole e Medie Imprese Italiane: formare risorse umane e gestire i rischi fisici, finanziari e da transizione verso uno sviluppo sostenibile” (UCSC, 2023). La finalità a cui ha ambito il progetto è stata studiare e definire indicazioni operative per le piccole e medie imprese, di diversi settori economici, per l’inclusione del rischio climatico nelle proprie scelte di pianificazione e programmazione, attraverso l’indagine di cinque dimensioni di rischio/prevenzione per le PMI.

Tra le aree indagate, il progetto ha approfondito il ruolo della formazione delle risorse umane, per elaborare un prototipo di percorso formativo in grado di coinvolgere le persone che operano nelle organizzazioni (PMI) nell’apprendimento di competenze utili a far fronte al rischio climatico.

L’indagine è stata svolta attraverso lo strumento dei *focus group*, coinvolgendo 7 Piccole Medie Imprese (PMI) del territorio lombardo, differenti tra loro per tipologia di servizio/prodotto offerti.

Le domande di analisi sono state inerenti all’osservazione di rischi fisici e di transizione connessi al cambiamento climatico nelle realtà lavorative, alla percezione delle opportunità e delle vulnerabilità correlate a strategie adattive dinanzi a tali rischi e ai bisogni, limiti e opportunità della formazione come strategia adattiva per la transizione ecologica.

Tra i risultati emersi dall’indagine, significativa la tendenza dei partecipanti a voler contestualizzare gli impatti e i rischi dei cambiamenti climatici nel quadro più ampio di indagine della transizione ecologica, rimandando alla portata sistemica del fare ed essere impresa oggi.

In riferimento al tema indagato relativo alla formazione, questa ha richiamato l’interesse dei dirigenti e degli operatori partecipanti laddove sia in grado di andare incontro alle reali preoccupazioni da parte dell’impresa sui rischi di transizione, e qualora riesca a coinvolgere in modo partecipativo, proattivo, esperienziale, continuo e condiviso le risorse umane nei cambiamenti organizzativi, attivando le filiere in un’ottica di confronto, in chiave multidisciplinare e intergenerazionale.

Tra i molteplici bisogni formativi attenzionati dai partecipanti delle PMI durante i *focus group*, emergono i riferimenti circa il lavoro in *team*, la comunicazione interna ed esterna all’organizzazione, la capacità di scambio di “buone pratiche”, il lavoro di rete, la collaborazione e l’appartenenza al territorio, la partecipazione alla cultura e alle politiche aziendali di sostenibilità.

Nell’alleanza generativa tra imprese e università, dal progetto “PMI RISK ADAPT” nasce “PMI T-Lab”, l’idea di costituzione di un *hub* progettuale orientato alla ricerca e alla trasformazione dell’agire formativo (*Training*) nelle PMI per far fronte alla sistemica sfida della transizione ecologica. Il prototipo prevede la costruzione di tre viatici formativi (saper essere, sapere, saper fare) per la promozione e lo sviluppo di competenze, in particolare, per l’inclusione del rischio nella pianificazione e programmazione delle imprese, per l’adattamento e la transizione ecologica e per ridurre le vulnerabilità che oggi investono le PMI.

I risultati emersi dall’indagine, sebbene non siano rappresentativi e pertanto difficilmente generalizzabili, tuttavia suggeriscono alla riflessione ed alla pratica

pedagogica autentiche direzioni e nuove prospettive per ridefinire e risignificare la formazione nelle, con e per le imprese.

Così anche il prototipo di percorso formativo, che è emerso come uno dei risultati del progetto, e le metodologie in esso individuate (*Action learning e Joint Development Activities*) suggeriscono la rilevanza per il contesto imprenditoriale di orientarsi verso una formazione volta al confronto e allo scambio, in contesti di apprendimento che aprano a plurime connessioni e a un “approccio interculturale” tra imprese, dove “le figure del ‘tra’ concretizzano una pedagogia dell’incontro” (Santerini, 2022, p. 63).

2. Formare al confronto

Oggigiorno “i modelli di formazione per la società del XXI secolo non possono rinunciare a misurarsi con la complessità e la rapidità del cambiamento, con la sostenibilità dello sviluppo, con la transizione ecologica” (Malavasi, 2022, p. 107); le scienze pedagogico-formative sono chiamate ad interrogarsi circa la formazione *green* per meglio comprendere il quadro di contesto entro cui si sviluppa, per migliorare l’efficacia dei sistemi formativi e per avvalersi di approcci innovativi e integrati anche in ambito imprenditoriale.

Come emerge dalla letteratura

non basta, pertanto, promuovere, piani formativi aziendali che, basandosi sulla trasmissione di conoscenze replicabili, non garantiscono il valore dell’innesco, cogenerativo emergente dalle relazioni soggettive, organizzative, sistemiche. Risulta necessario promuovere progettualità formative capaci di favorire l’istituzione di pratiche di confine, come per esempio la costituzione di gruppi o di comunità multifunzionali di apprendimento (Costa, 2011, 2016, p. 108).

E ancora “la formazione non può più essere pensata con un intervento esterno e occasionale finalizzato all’erogazione di conoscenza codificate e complessivamente definite” (Rossi, 2011, p. 146); diviene sostanziale accompagnare le imprese in esperienze formative connotate da un elevato grado di condivisione (Rossi, 2011) e di confronto perché la formazione possa così “generare forme nuove” di conoscenza orientate al valore (Margiotta, 2015, p. 178).

“PMI T-Lab”, valorizzando i risultati emersi dal progetto “PMI RISK ADAPT”, orienta la pratica pedagogica a progettare *setting formativi* che possano favorire, anche attraverso il *fare ricerca in formazione* (Margiotta, 2012), approcci sinergici e partecipativi nelle imprese, tra le imprese e tra queste e il mondo accademico per la generazione di circuiti virtuosi, in particolare in relazione a strategie adattive dinanzi all’attuale cambiamento climatico.

A tal proposito, oggi le Università “hanno il compito di fornire saperi e competenze, stimolare intelligenze e coltivare talenti per affrontare il nuovo che incalza e per contribuire a migliorare la coesione sociale, l’equità e l’occupabilità” (Vischi,

2019, pp. 184-185) e pertanto, in una logica *win-win*, le realtà imprenditoriali rappresentano per il mondo accademico dei *partner* privilegiati per la progettazione di nuovi sistemi e pratiche formative che riescano ad integrare armoniosamente l'acquisizione di conoscenze rispetto alla situazione ambientale, sociale ed economica attuale con apprendimenti esperienziali per lo sviluppo di competenze e abilità, *soft* e *green*.

Possono risultare vincenti sistemi formativi che valorizzino la cultura dell'impresa offrendo occasioni di condivisione delle conoscenze e di buone pratiche, in una prospettiva di *sharing-knowledge*, anche tra più imprese. La formazione “è chiamata ad accostarsi alle modalità di organizzazione come ad un mosaico di culture” (Malavasi, 2020, p. 115), eterogenee al loro interno e tra le differenti imprese.

Le molteplici informazioni e comunicazioni che circolano nei differenti contesti, anche imprenditoriali, sollecitano una gestione efficace e sistemica della conoscenza affinché il patrimonio intangibile delle imprese, correlato alle conoscenze, alle competenze, alle abilità proprie dell'impresa, non si vanifichi ma, al contrario, possa essere “capitalizzato”.

Tuttavia, nell'ambito della dimensione formativa, la sola partecipazione rischia di divenire inefficace qualora non sia agita nelle prospettive di condivisione e di collaborazione. “Non vi è soluzione a questioni globali come il cambiamento climatico o il conflitto energetico se non in uno sforzo comune qualitativamente connotato in vista del bene di tutti e di ciascuno” (Sandrini 2022, p. 42).

Nell'ambito del presente quadro interpretativo, “*la pedagogia*, aperta al dialogo multidisciplinare, è chiamata a valorizzare la contaminazione di saperi professionali e pratiche imprenditoriali” (Malavasi, 2017, p.117), a orientarsi verso proposte formative connotate dall'integrazione tra le componenti della persona, tra le competenze trasversali e professionali, tra studio e lavoro (Bertagna, 2012) e a perseguire un orientamento interattivo adeguato all'esigenza dei lavoratori e del sistema imprenditoriale (Gargiulo Labriola, 2012), per favorire l'interconnessione tra attività produttiva, tipica delle imprese, e attività formativa (Alessandrini, 2005).

La scienza pedagogica, attraverso proposte formative integrate, può promuovere progetti partecipativi, di collaborazione e di condivisione, tra l'istituzione accademica e le realtà imprenditoriali, si può offrire “nel ruolo inedito e forse ‘inattuale’, di scienza delle organizzazioni, lì dove palesa la sua forza di scienza della mediazione intesa come strumento conciliativo e riparativo capace di favorire politiche orientate a processi di dialogo” (Dato, 2022, p. 36), per promuovere tra università e imprese, e tra imprese differenti, la costruzione di linguaggi e pratiche condivise nell'ambito della sostenibilità.

Riferimenti bibliografici

Alessandrini, G. (Ed.) (2005). *Formazione e sviluppo organizzativo. Scenari e casi aziendali*. Roma: Carocci.

- Bertagna, G. (2012). Quale scuola per quale lavoro nel futuro dei giovani? In G. Alessandrini (Ed.), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione* (pp. 99-116). Milano: Giuffrè.
- Boffo, V., Iavarone, M. L., & Nuzzaci, A. (2022). Life skills and human transitions. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22, 3, 1–8.
- Commissione Europea (2019). 11 dicembre 2019, COM n. 640 – *Il Green Deal europeo*. Retrieved November 6, 2023, from https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0006.02/DOC_1&format=PDF
- Commissione Europea (2020). *Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*. Retrieved November 6, 2023, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=IT>
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato, D. (2022). Un obiettivo audace. Pedagogia e professioni educative in azienda per il welfare aziendale. *Pedagogia oggi*, 20 (2), 34-41.
- Fondazione Symbola, Unioncamere (2023). *GreenItaly 2023. Un'economia a misura d'uomo contro le crisi*. Retrieved November 6, 2023, from <https://symbola.net/wp-content/uploads/2023/10/Volume-Greenitaly-2.pdf>
- Gargiulo Labriola, A. (2012). Sfide del lavoro e politiche educative: verso il rinnovamento della formazione nei contesti dell'apprendimento. In G. Alessandrini (Ed.), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione* (pp. 211-232). Milano: Giuffrè.
- Malavasi, P. (2017). Verso una pedagogia dell'impresa. Creativa, libera, partecipativa, solidale. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 115-128). Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale. In G. Alessandrini (Ed.), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione* (pp. 25-70). Milano: Giuffrè.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa*. Roma: Carocci.
- Sandrini, S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica. Tracce*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Santerini, M. (2022). Dialogo. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Volume I. Pedagogia generale e sociale. Studi in onore di Luigi Pati* (pp. 57-64). Milano: Vita e Pensiero.
- Università Cattolica del Sacro Cuore (2023). Progetto: *PMI RISK ADAPT - ADATarsi al RISchio climatico nelle Piccole e Medie Imprese Italiane: formare risorse umane e gestire i rischi fisici, finanziari e da transizione verso uno sviluppo sostenibile*. Azione 5: *PMI e rischi climatici: formazione delle risorse umane per la transizione ecologica*. Report in corso di pubblicazione.
- Vischi, A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Uno sguardo sempre aperto sulla povertà educativa minorile

Maddalena Sottocorno

Assegnista di ricerca

Università degli Studi Milano-Bicocca - maddalena.sottocorno@unimib.it

Introduzione

Il contributo intende presentare una riflessione attorno al tema della povertà educativa, evidenziando le potenzialità dell'integrazione tra le attività scolastiche ed extra-scolastiche per il contrasto di essa. A tal fine, verrà presentato un quadro di riferimento per capire il fenomeno da un punto di vista quantitativo e qualitativo; si dirà dell'attualità del testo *Lettera a una professoressa* per comprendere come rafforzare il rapporto tra educazione formale e informale; si darà conto dei risultati di uno studio di caso attorno al progetto *Sulla Buona Strada* che permettono di definire delle prospettive pedagogiche significative attorno alle questioni indicate.

1. Misurare e comprendere la povertà educativa

Affrontare pedagogicamente il tema della povertà educativa significa innanzitutto collocare il proprio discorso in continuità con il dibattito che riguarda la povertà materiale e gli effetti di essa sul percorso scolastico delle giovani generazioni. L'*Education and Training Monitor* edito nel 2022 dalla Commissione Europea, con l'indicatore *severe educational underperformance among learners from disadvantaged socio-economic backgrounds* dà conto dei livelli formativi degli studenti provenienti da contesti socio-economici svantaggiati, evidenziando il maggior rischio che essi corrono di avere una preparazione inadeguata in tutte le tre aree considerate dai test OCSE-PISA (*reading, maths and science*), superando di oltre 5 punti percentuali la probabilità che la stessa condizione sia vissuta dai coetanei appartenenti a contesti ad alto tenore socio-economico (p. 9).

Accanto a questo dato, è utile leggere anche quello relativo alla percentuale di giovani tra i 15 e i 29 anni (nel 2022) che non concludono un percorso di istruzione di livello secondario e non partecipano ad un percorso formativo. La media italiana del 19% pone molteplici interrogativi a chi lavora a contatto con le nuove generazioni¹. Da ultimo, quale ulteriore indicatore per dare conto di una povertà

1 Si veda: Openpolis_1 (ultima consultazione: 11/2023).

educativa intesa in termini quantitativi, è possibile citare la disponibilità di servizi per la prima infanzia e la cronica difficoltà del nostro Paese nel rispondere a una domanda che garantisca una partenza egualitaria per i cittadini del futuro. Se infatti l'obiettivo europeo per il 2030 è quello di arrivare ad una copertura del 50% di questo fabbisogno, la media italiana attuale del 27,2%² evidenzia il grosso lavoro che ancora serve portare avanti.

Se quanto finora richiamato mostra delle criticità che sollecitano un lavoro di ridefinizione delle priorità di spesa a livello di *welfare*, è bene comprendere la povertà educativa anche in termini plurali e attraverso delle declinazioni specificatamente pedagogiche, relazionali e intersoggettive. Ciò significa, dunque, descrivere questa forma di privazione a partire da una mancanza di beni immateriali, strettamente connessi con le difficoltà che i singoli incontrano nel proprio percorso esistenziale, nel tentativo di fronteggiare la complessità del presente:

Nella società moderna vi sono articolazioni sempre più numerose di modi in cui il soggetto cerca di trovare la propria identità; tra queste infinite probabilità di essere o non essere socialmente accettati, i soggetti devono [...] districarsi in una continua individuazione di percorsi e di progetti, espliciti od impliciti che siano (Scanagatta, 1992, p. 68).

Gli strumenti di comprensione della realtà trasmessi dai propri genitori rischiano di non essere adeguati ad un mondo in continuo cambiamento, che espone a processi avanzati di globalizzazione e di impoverimento, rischiando di portare gli individui ad una condizione sociale nuova, intesa come *vulnerabilità degli inclusi* (Iori & Rampazi, 2008). In questo quadro, diventa particolarmente difficile assolvere al compito educativo, perché, come evidenziato da Cornacchia e Madriz (2014), “la questione di fondo, ciò che mette in crisi, sembra essere la mancanza di una prospettiva, l'incapacità di scorgere nel futuro, più o meno immediato, forze in grado di governare i tumulti del presente” (p. 74). Questa situazione, oltre ad essere difficilmente codificabile attraverso i servizi tradizionali di *welfare*, sempre meno capaci di adattarsi ai nuovi bisogni emergenti dai contesti (Franzoni, Anconelli, 2018), si ripercuote sul *milieu* in cui i minori crescono, esponendoli ad una giustapposizione di esperienze non coerenti tra loro, ad una *polverizzazione dell'offerta educativa* (Bonometti, 2016). L'effetto di ciò è quello di non consentire loro di dotarsi degli strumenti utili per affrontare le piccole e le grandi sfide che si presentano nel quotidiano, ma anche quello di non prepararli ad affrontare nel futuro le varie forme di complessità che si troveranno davanti.

2 Si veda: Openpolis_2 (ultima consultazione: 11/2023).

2. Ripartire dalla scuola e dal territorio

In questo panorama, pare significativo domandarsi se e in che modo la scuola e le agenzie educative extra-scolastiche, se integrate, possano apprestare delle occasioni in cui determinare il contrasto della povertà educativa nei termini precedentemente descritti. Di fronte a questa sfida, i contenuti della *Lettera a una professoressa* e le critiche mosse al sistema scolastico da Lorenzo Milani e dai suoi allievi si ripropongono in tutta la loro attualità. L'opera, infatti, sollecita a pensare alla scuola come a un contesto in cui portare avanti delle *discriminazioni positive* che consentano a ciascuno di accedere alle stesse opportunità degli altri, colmando le differenze determinate dalla provenienza familiare e mettendo gli allievi nelle condizioni di “esprimersi” e intendere “l'espressione altrui” (Scuola di Barbiana, 1967, p. 96), perché “una scuola che seleziona distrugge la cultura. Ai poveri toglie il mezzo d'espressione. Ai ricchi toglie la conoscenza delle cose” (p. 105). Per perseguire questo fine egualitario, però, è necessario lavorare anche sulle condizioni di contesto in cui la scuola stessa è inserita, modificando o contribuendo a diversificare l'ambiente in cui gli allievi vivono³.

Le molteplici progettualità finanziate attraverso il fondo per il contrasto della povertà educativa minorile hanno permesso di allestire delle attività complesse nei territori, attraverso le quali le realtà educative informali hanno contribuito al fine formativo dei contesti istituzionali e viceversa, generando occasioni di reciproco rafforzamento⁴. Ciò ha consentito di istituire un dialogo tra diversi attori e di costruire degli osservatori contestuali sul fenomeno della povertà educativa e sulle sue diverse declinazioni, permettendo ai professionisti di interrogarsi sulla specificità del proprio lavoro e di comprendere se e come esso può essere efficace nel dare alle future generazioni e alle loro famiglie degli strumenti utili a tracciare la propria traiettoria esistenziale, orientandosi in modo consapevole nel tempo presente.

Quanto portato avanti per il monitoraggio e lo studio in profondità del progetto *Sulla Buona Strada*⁵, attivo fino al 2021 nella città di Genova, ha inteso favorire questo tipo di lettura del fenomeno, enfatizzando le dimensioni di possibilità nate dall'incontro tra professionisti della scuola e coloro che operano nei territori. Lo studio di caso condotto (Yin, 2018) si è articolato attorno a due focus principali:

- 3 “Pierino non è nato di razza diversa. Lo è diventato per l'ambiente in cui vive ‘dopo la scuola’” (p. 85).
- 4 Il fondo per il contrasto della povertà educativa minorile è stato costituito attraverso la legge del 28 dicembre 2015, n. 208 (Art. 1 comma 392). Per una visione d'insieme dei molteplici progetti volti al contrasto di questo fenomeno, si veda: Con i Bambini (ultima consultazione: 11/2023).
- 5 <https://percorsiconibambini.it/sullabuonastrada/> (ultima consultazione: 11/2023).

- La mappatura delle rappresentazioni degli operatori del progetto relative alla povertà educativa e al concetto di comunità educante, alla quale hanno preso parte coloro che hanno contribuito a scrivere e realizzare *Sulla buona strada*, assumendo poi dei ruoli direttivi e di coordinamento al suo interno. La strategia di ricerca utilizzata per il loro coinvolgimento è stata l'intervista semi-strutturata (Trincherò, 2002).
- Un lavoro qualitativo di ricerca partecipativa (Mortari, 2007), volto ad approfondire le pratiche degli operatori dell'unità mobile⁶, al fine di comprendere la qualità di esse, a partire dal riferimento ai principi che definiscono le esperienze come educative secondo Dewey (2014) e al concetto di partitura educativa (Prada, 2018).

Il lavoro di ricerca con i coordinatori e i referenti ha evidenziato l'attualità delle questioni connesse con le forme immateriali di povertà educativa, rafforzando quanto rilevato nella letteratura relativamente alle difficoltà di minori e adulti nell'orientarsi nella complessità del tempo presente. Queste dimensioni, a detta dei partecipanti, vengono rilevate in contesti connotati da privazione materiale, ma anche in assenza di esse, evidenziando la trasversalità di una povertà plurale e di tipo relazionale. Dall'approfondimento delle pratiche attivate dall'unità mobile, sono emerse alcune questioni peculiari, che hanno permesso di comprendere l'importanza di contrastare la povertà educativa allestendo delle attività che non si riducano ad occasioni ricreative. L'aggancio ludico, infatti, nella prospettiva di un'esperienza educativa di qualità, in *continuità* e in *interazione* con altre esperienze, deve creare le condizioni per offrire dei percorsi di sostegno rivolti a quei nuclei familiari che si trovano in situazioni di particolare fragilità⁷.

In aggiunta, appare utile richiamare qui alcune questioni ritenute trasversali alle due azioni di ricerca e che costituiscono un riferimento per ripensare ad un lavoro che affronti la povertà educativa, coinvolgendo i professionisti del mondo della scuola e quelli dell'educazione extra scolastica. In questo progetto è stato fondamentale allenarsi ad apprendere nell'emergenza, intesa come un'occasione che attiva una risposta allo scopo di limitare i danni e riorientare gli individui e i sistemi verso l'equilibrio (Isidori & Vaccarelli, 2013). Si tratta di una peculiarità nata sulla scia del disastro del Ponte Morandi e della pandemia su questo progetto specifico, in cui la scuola e l'extra scuola si sono attivate per contenere gli effetti di eventi imprevedibili su situazioni già connotate da precarietà e incertezza.

6 L'unità mobile è un furgone elettrico, attrezzato per proporre attività ludico ricreative negli spazi antistanti alle scuole coinvolte nel progetto.

7 Per perseguire il fine descritto, la rete progettuale si avvale di diversi professionisti, tra cui pedagogisti, educatori e psicologi.

3. Indicazioni per il lavoro degli educatori socio-pedagogici

Per concludere, alla luce di quanto esposto, è utile domandarsi che cosa significhi formare ed esercitare una professionalità educativa che sappia affrontare la povertà come questione pedagogica plurale, che si articola nei contesti materiali e immateriali di esperienza degli individui.

Come sottolineato in altri contributi (Sottocorno, 2022), è bene che chi si occupa delle nuove generazioni sia preparato a comprendere l'interazione tra i livelli di trasformazione della società contemporanea (Tramma, 2017): un livello macro, che riguarda le nuove forme di produzione capitalistica; un livello intermedio, che riflette le trasformazioni degli assetti economici sulle politiche dei servizi sociali ed educativi; un livello micro, che ha a che fare con i servizi e i contesti relazionali entro cui il lavoro educativo si materializza. Data questa molteplicità di fattori che condizionano l'agire, riprendendo Mortari (2003), i professionisti dell'educazione dovrebbero esercitarsi a riflettere sulla pratica, costruendo un sapere esperienziale che, come tale, "si struttura attraverso un'indagine razionale su ciò che si vive concretamente, cioè attraverso un pensare che esamina il presente che si sta vivendo per decifrare di esso il senso" (p. 13).

Il concetto di *welfare generativo*, che considera le persone beneficiarie in un'ottica attiva, può rappresentare, inoltre, un riferimento per rendere praticabile un intervento educativo che permetta alle persone di comprendere questa complessità. Chi lavora a scuola e nel contesto dell'educazione extra-scolastica, infatti, può contribuire a contrastare la povertà nelle sue declinazioni multidimensionali, attraverso azioni che non si basino solo sull'erogazione di prestazioni economiche, ma che si strutturino attorno al rafforzamento delle capacità e delle competenze individuali, perché, come indicato da Iori (2018), è necessario far emergere risposte idonee ai cambiamenti della post-modernità e al modo in cui essi condizionano la rapida evoluzione dei bisogni e delle domande dei giovani e degli adulti.

Riferimenti bibliografici

- Bonometti, S. (2016). I contesti dell'agire educativo. In L. Perla, M.G. Riva (Eds.), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, (pp. 95-107). Brescia: La Scuola.
- Cornacchia, M., & Madriz, E. (2014). *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*. Milano: Unicopli.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- European Commission (2022). *Education and Training Monitor 2022. Comparative Report*.
- Franzoni, F., & Anconelli, M. (2003). *La rete dei servizi alla persona. Dalla normativa all'organizzazione. Nuova edizione*. Roma: Carocci.
- Iori, V., & Rampazi, M.R. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.
- Iori, V. (Ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

- Isidori, M.V., & Vaccarelli, A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza – Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Prada, G. (2018). *Con Metodo*. Milano: FrancoAngeli.
- Scanagatta, S. (1992). Vecchie e nuove povertà: una riflessione concettuale sullo stato moderno. *Studi di Sociologia*, 30, F1 (gennaio-marzo), 61-76.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Milano: Guerini Scientifica.
- Tramma, S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia Oggi*, XV, 2, 107-120.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Yin, R.B. (2018). *Case study research and applications. Design and methods*. Los Angeles: SAGE Publications.

Parole scolastiche, il messaggio contemporaneo di don Milani

Annamaria Ventura

Dottoressa di ricerca

Università degli Studi di Bari Aldo Moro - annamaria.ventura1@uniba.it

1. Oltre le righe: la parola come chiave dell'apprendimento e della crescita in un mondo educativo in evoluzione

Le parole fanno le cose.

John L. Austin

Nel contesto educativo contemporaneo, la parola riveste un ruolo cruciale nella formazione degli individui. Attraverso il linguaggio, gli insegnanti trasmettono conoscenze e stimolano la riflessione critica degli studenti. La capacità di esprimersi verbalmente influisce direttamente sul successo accademico e sulla partecipazione attiva alla comunità educativa. Inoltre, la parola svolge un ruolo essenziale nello sviluppo delle competenze comunicative, indispensabili nell'era digitale. Con una comunicazione verbale efficace, gli studenti imparano a collaborare, negoziare e risolvere problemi, abilità fondamentali per il successo personale e professionale. In questo contesto, promuovere una cultura linguistica ricca e inclusiva diventa un elemento chiave per un'istruzione completa e significativa.

Ampliando la riflessione sull'odierno contesto sociale, una consapevolezza dell'importanza e del valore della parola è fondamentale poiché essa costituisce il mezzo primario attraverso il quale comunichiamo idee, emozioni e concetti. In un'era caratterizzata dalla digitalizzazione e dalla velocità delle informazioni, la parola assume un ruolo centrale nel plasmare le opinioni pubbliche e nel veicolare messaggi significativi. La precisione e la chiarezza delle parole diventano cruciali per evitare fraintendimenti e favorire la comprensione reciproca. Inoltre, la parola oggi è anche veicolo di cambiamento sociale e progresso, poiché attraverso di essa si possono diffondere idee innovative e sensibilizzare su questioni importanti, contribuendo così alla costruzione di una società più consapevole e inclusiva.

La relazione comunicativa educativa a scuola gioca un ruolo fondamentale nello sviluppo degli studenti. In un contesto dove insegnanti e studenti interagiscono quotidianamente, una comunicazione efficace è cruciale. Gli insegnanti, con il loro linguaggio e il tono, possono ispirare e motivare gli studenti, creando un ambiente di apprendimento positivo. La comunicazione va oltre la semplice trasmissione di informazioni; essa deve essere aperta, inclusiva e rispettosa, incoraggiando la partecipazione attiva degli studenti. La chiarezza nell'esposizione dei concetti favorisce la comprensione, mentre la capacità di ascolto attivo promuove

una relazione di fiducia. Una comunicazione educativa efficace contribuisce non solo al successo accademico ma anche allo sviluppo delle competenze sociali e personali degli studenti, preparandoli per sfide future.

2. Firenze e don Milani

Innanzitutto, vi è un legame speciale tra la città di Firenze, culla dell'arte e della cultura rinascimentale, e la figura di don Milani, ovvero luogo in cui la vita del sacerdote comincia e finisce (1923-1967).

Sacerdote e educatore del XX secolo, don Milani promuoveva un messaggio di giustizia sociale e impegno civile attraverso l'educazione. Il suo approccio innovativo, espresso nell'opera *Lettera a una Professoressa*, sottolinea l'importanza di un'istruzione che risponda alle esigenze reali degli studenti, specialmente quelli svantaggiati (Milani, 2022). Milani enfatizzava la centralità della parola e della comunicazione autentica nella trasmissione dei valori e nella lotta contro l'ingiustizia. Il suo messaggio contemporaneo risuona ancora oggi, ispirando educatori a coltivare la consapevolezza sociale e a fornire un'istruzione che alimenti la giustizia, la solidarietà e la partecipazione attiva nella società.

La sua filosofia educativa mirava a promuovere l'uguaglianza attraverso un'educazione inclusiva. Per tale ragione, Milani continua a essere una figura di ispirazione per coloro che cercano di riformare il sistema educativo in chiave più equa e umana.

I punti di connessione tra la città di Firenze e don Milani sono molteplici; di seguito riporto un episodio che ritengo calzante all'interno del framework comunicativo. È proprio nella città di Firenze, infatti, che avviene il fatidico momento di rottura tra don Milani e il cardinale Florit⁸ nel lontano marzo 1966. *“È stata una conversazione concitata di oltre un'ora. Momenti angosciosi. È un dialettico affetto da mania di persecuzione. Egocentrismo pazzo; tipo orgoglioso e squilibrato”*, sostiene Florit, mentre don Milani risponde: *“Sa quale è la differenza, eminenza, tra me e lei? Io sono avanti di cinquant'anni...”*⁹.

Con questa concisa risposta, don Milani conferma essere un profeta, non solo nella modalità e nelle parole che usa per rispondere, contrariamente a quelle utilizzate dal cardinale, ma anche nel suggerirci la sua sfida, ovvero l'invito a imparare a leggere il presente e a saper individuare le coordinate per il futuro.

8 Il cardinale Ermenegildo Florit e Don Lorenzo Milani sono figure significative della Chiesa cattolica italiana del XX secolo, ognuno con un impatto distinto. Florit, arcivescovo di Firenze dal 1952 al 1962, si distinse per il suo impegno ecumenico e sociale, contribuendo alla modernizzazione della Chiesa. Don Milani, invece, fu un prete e educatore a Barbiana, noto per la sua critica all'istruzione tradizionale e per il suo impegno a favore dei più svantaggiati. Entrambi rappresentano voci influenti in un periodo di cambiamento sociale e religioso, ciascuno con un approccio unico alle sfide del loro tempo.

9 Tale confronto è riportato nel contributo di Ligabue, G. (2016).

Nel gennaio del 1966, inoltre, don Milani invita ad essere “*ribelli rispettosisimi*”, un ossimoro, che racchiude un significato contemporaneo riguardo la mission educativa del sacerdote, ovvero ‘per fare una rivoluzione bisogna essere ribelli, andare oltre le regole’.

Don Milani, dunque, vive. Probabilmente, ancora oggi ci invita a riflettere quanto la cultura scolastica possa insegnarci a diventare persone migliori, con ideali forti, in grado di far sentire la propria voce, talvolta anche controcorrente, purché nel rispetto degli altri (Santerini, 2020).

Difronte alle crescenti diseguaglianze culturali ed economiche in Italia, incrementate dall’era post pandemica e determinanti un comune disorientamento sociale, il messaggio di don Lorenzo rappresenta, ancora, un manifesto di attualità (Solito, 2018).

3. Un messaggio contemporaneo

Qual è la situazione scolastica odierna? Ci troviamo di fronte ad un ‘mondo multi’, ovvero multimediale, multilingue, multidisciplinare, ecc... Il mondo che, però, sta entrando nelle classi, multiethniche, multiculturali, multilinguistiche è quello vero, che permette al singolo studente di scoprire la propria identità nella scoperta di identità plurali. Imparare ad abitare il mondo partendo dalla scuola, nella quale i cittadini pongono le fondamenta della loro crescita personale e professionale è, infatti, la mission della scuola inclusiva¹⁰ (Ligabue, 2019).

Il messaggio di don Milani risiede nella parola comunicazione, attraverso le tematiche dell’ascolto, inclusione e coerenza (Solito, 2018). Parlare del presente significa poter e saper comunicare nelle classi scolastiche, affinché si impari ad ‘essere’, ancor prima dell’applicazione di un metodo di come fare scuola (Milani, 2005).

Oggi, tutti possediamo la preziosa opportunità di prendere la parola, anche se, talvolta, di parola ne abbiamo fin troppa. Basti pensare ai social, alla facilità di diffusione di fake news e ad un uso scorretto della parola in rete, che sfocia spesso in episodi di cyberbullismo.

Occorre una ‘educazione alle parole’ a partire dal contesto scolastico. Le parole possono essere forti senza essere violente, possono trasformare il mondo, possono ricostituire la fiducia e la giustizia (Veladiano, 2014); conoscere le parole e scoprire la risonanza che hanno in ognuno di noi, è l’obiettivo di insegnanti, studenti, attori scolastici.

L’alterego della comunicazione è rivestito dal ‘silenzio pensoso’, dalla forte valenza pedagogica, in quanto fa riferimento a quel fermentare della ragione che agisce come lievito lento, per educare gli alunni (e non solo loro) al lavoro quotidiano su di sé, per costruire la propria personalità in un dialogo fecondo con la propria storia, con gli altri e con il mondo (Laneve, 2013).

10 Obiettivo n.4 dell’Agenda 2023.

Una delle critiche mosse in ‘Lettera a una Professoressa’ da don Milani e i suoi ragazzi di Barbiana è, per l’appunto, una scuola lontana dal mondo reale. La fotografia scolastica attuale si muove in un “coacervo di contraddizioni non risolte”, tra principi e norme inclusive, una burocrazia rigida e soffocante, pratiche didattiche spesso ipervalutative e rigide; pertanto, ripartire dalle parole della scuola significa, ripartire dalla scuola stessa, avviare discussioni critiche con gli alunni riguardo gli aspetti educativi ai fini di sviluppare un linguaggio comune scolastico ma anche una cultura (Piras, 2017).

Per quanto riguarda la didattica, questo contributo suggerisce un pratico esempio, in ricordo di don Milani, affinché la sua missione sia perenne nei percorsi formativi delle generazioni.

“Si rivelò più avanti di noi. Noi avevamo un metodo liceale: seguivamo un testo e la spiegazione del professore. Lorenzo aveva invece uno stile di ricerca. Ad esempio, ricordo che quando si studiò Eucaristia lui non si accontentò del testo adottato dal professore ma andò a cercarne un altro...”. Questo è quanto si racconta di don Milani quando frequentava il seminario¹¹.

I significati delle parole della scuola potrebbero, ad esempio, essere raccolti in una ‘grammatica scolastica’, in cui la comunicazione assume un valore fondamentale, specialmente, dopo il lungo silenzio dei mesi di *lockdown* (Mantegazza, 2020). Spesso parliamo ai bambini dando per scontato che conoscano determinate parole e invece potrebbe essere il contrario (Vertecchi, 2016).

Sarebbe anche interessante portare nelle classi ‘lo studio delle parole attraverso la storia della pedagogia’ perché, come i futuri insegnanti vengono formati al riguardo nei Corsi di Scienze della Formazione Primaria, portare questo insegnamento in classe significherebbe poter parlare della storia delle figure chiave che hanno reso possibile, nel corso del tempo, una vera e propria rivoluzione educativa. Potrebbero essere, anch’essi, considerati supereroi?

La creazione di un sussidio didattico pratico da abbinare alla teoria, attraverso un metodo maieutico¹², un vocabolario che racchiuda al suo interno una *grammatica scolastica*, inviterebbe la classe a parlare di temi e ‘parole’ di interesse, di cui vi è una curiosità, con il fine di sensibilizzare ancora di più gli studenti riguardo valori con i quali si confronteranno quotidianamente nel mondo di tutti i giorni.

La creazione di una ‘grammatica scolastica’ è essenziale per fornire agli studenti le competenze linguistiche necessarie a navigare nel complesso mondo della comunicazione. Questo strumento diventerebbe un faro guida nella costruzione di pensieri chiari e comunicazioni efficaci. La ‘grammatica scolastica’ non si limita

11 Tale confronto è riportato nel contributo di G. Ligabue (2016).

12 La maieutica, un metodo socratico di insegnamento basato sull’arte di porre domande per stimolare il pensiero critico degli studenti, può essere applicata efficacemente a scuola. L’approccio maieutico spinge gli studenti a riflettere, analizzare fonti e sviluppare le proprie opinioni anziché memorizzare passivamente informazioni. In questo modo, non solo acquisiscono conoscenze storiche, ma anche competenze critiche e di pensiero autonomo che sono essenziali per un apprendimento significativo.

alla corretta sintassi e ortografia, ma abbraccia anche la comprensione delle sfumature del linguaggio e delle sue variazioni. Dotare gli studenti di questa conoscenza offre loro una base solida per esprimere idee in modo accurato ed eloquente, facilitando la partecipazione attiva nella società e preparandoli per sfide accademiche e professionali. In questo contesto, la ‘grammatica scolastica’ diventa uno strumento prezioso per il successo nell’apprendimento e nella comunicazione.

Imparare ad essere gentili attraverso la parola è un viaggio che arricchisce non solo le nostre interazioni, ma anche la qualità della nostra esistenza quotidiana. La gentilezza verbale è come una carezza nell’oceano delle relazioni umane, capace di dissipare tensioni e accendere una luce di comprensione reciproca. Utilizzare parole gentili significa non solo esprimere il proprio pensiero in modo rispettoso, ma anche riconoscere il valore degli altri. Attraverso un linguaggio positivo, possiamo trasformare il mondo intorno a noi, plasmando un ambiente in cui la gentilezza è contagiosa. Imparare questa forma di comunicazione crea connessioni più profonde, costruendo ponti di comprensione che rendono la nostra vita e quella degli altri più ricche di significato e affetto.

Riferimenti bibliografici

- Laneve, C. (2013). *Senza parole. Il silenzio pensoso nelle scuole*. Milano: Mimesis.
- Ligabue, G. (2016). Don Milani non se n’è ancora andato. *Confronti: mensile di fede, politica, vita quotidiana*, XLIII, 5, 45-45
- Ligabue, G. (2019). Parole di scuola. *Confronti: mensile di religioni, politica, società*, XLVI, 11, 2035-3642.
- Mantegazza, R. (2020). *La scuola dopo il coronavirus*. Roma: Castelvecchi.
- Milani, L. (2005). *La parola fa eguali* (a cura di Gesualdi, M.). Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Milani, L. (2022). *La parola agli ultimi* (a cura di Corzo, J. L.). Brescia: Morcelliana.
- Piras, M. (2017). Questa scuola non va. Cinquant’anni dopo don Milani. *il Mulino, Rivista trimestrale di cultura e di politica*, 5, 784-794, doi: 10.1402/87842
- Santerini, M. (2020). L’eredità di don Milani. In E. Lastrucci R. D. (ed.), *Don Milani e noi. L’eredità e le sfide d’oggi* (pp. 201- 215). Roma: Armando.
- Solito, L. (2018). L’attualità di Don Milani. *Nuova antologia*, 619, 2285, 1.
- Veladiano, M. (2014). *Parole di scuola*. Guanda: Le Fenici Rosse.
- Vertecchi, B. (2016). *Parole per la scuola. Ricerche Sperimentali*. Milano: Franco Angeli.

Educare al confronto: note retrospettive per una *metariflessione* pedagogica

Elisabetta Villano

Dottoressa di ricerca

Università degli Studi di Salerno - evillano@unisa.it

1. Ritornare *ai Sessantotto* tra critica e autocritica della pedagogia

A rileggere oggi *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967) non resta inaudito il *j'accuse* dei ragazzi della Scuola di Barbiana non tanto contro il sistema scolastico del tempo né solo contro la classe docente che la professoressa rappresenta: si avverte, infatti, molto più sottile ma non meno feroce, l'accusa mossa alla pedagogia tutta, indebolita nella sua vocazione teorico-pratica ovvero né riferimento teorico né modello di prassi.

A questo vuoto don Lorenzo Milani, “pedagogista dell’emancipazione”, come coglie Franco Cambi (2017, p. 60), risponde nella sua *scuola-contro* (*ibidem*) con una *contro-pedagogia* della parola e del dialogo che costringe oggi a reinterrogare non soltanto i sistemi e le professionalità dell’educativo, ma anche e preliminarmente il sapere pedagogico, chiamato in primo luogo a una *metariflessione*. In altri termini, riconoscendo l’alto valore pedagogico dell’insegnamento del Priore di Barbiana e promuovendo l’educazione al confronto, la pedagogia non può non constatare che l’inverarsi di tale educazione, fondamentale per il darsi di una cittadinanza autenticamente democratica e interculturale, è subordinato, da un lato, all’educazione al dialogo innanzitutto di insegnanti ed educatori, e dall’altro a una ri-messa a fuoco più ampia e consapevole di cosa voglia dire *confrontarsi* e quali siano le sue implicazioni educative, pena il perpetuarsi o il riproporsi dello iato pedagogico che oppone l’esperienza di Gianni a quella di Pierino del dottore. In quest’ottica, la pedagogia è chiamata dunque a riesaminare se stessa sia nel tempo che nello spazio, intendendo eminentemente col primo quell’*orizzonte messianico* che per Benjamin (2012) fonda il tempo attuale, e con il secondo il territorio epistemologico dell’*ontologia regionale* che Massimo Baldacci (2019), attraverso Giulio Preti, definisce “il sistema (o struttura) concettuale che una disciplina adopera per cogliere e interpretare l’esperienza inerente al proprio campo di indagine” (p. 19). D’altronde, valgano a sostegno della necessità o inaggirabilità di tale riesame le parole di Michele Borrelli (2010), il quale constata che

i discorsi che sono stati e sono articolati in pedagogia [...] non diventano critici semplicemente etichettandoli come tali. [...] Ogni critica, se è tale, non risparmia se stessa, si basa, cioè, anche e soprattutto sull’autocritica.

Ma pensata così, la critica cade in un *regresso* infinito. Si ha la critica della critica, la critica della critica della critica e così via. Ma al *regresso infinito* si affianca un *progresso infinito*, da intendere [...] come quel lato utopico del concetto, sempre proiettato nel futuro, che mantiene in gioco la critica e la alimenta nella sua apertura e indefinibilità (p. 49).

Tentando di indicare qui una timida, eventuale traccia per un'analisi più articolata, sostando ancora sulla figura di don Milani, lo sguardo non può che volgersi agli anni Sessanta del Novecento, in particolare *ai* Sessantotto, a quell'anno cioè plurale e unico insieme, che è stato, così Evelina Scaglia (2018), "rivoluzione linguistica" e "della ragione" (p. 1), una rivoluzione però mancata, giacché, come illustra Giorgio Chiosso (2015), "la mobilitazione antisistema non produsse [...] sul breve-medio periodo trasformazioni durature e di rilievo" (p. 133), sfociando – è possibile dire – in quella "nuova restaurazione" che, come argomentato nella raccolta di saggi pedagogici *1968 und die neue Restauration* edito da Peter Lang nel 2009 (Bernhard, et al., 2009), appare risultare da una quantomeno parziale *svalutazione* dei principi alla base della mobilitazione e dei pensieri di quegli anni, a cominciare appunto dall'approccio critico-pedagogico e dall'emancipazione come fine educativo. Mentre tale *svalutazione*, nel contesto della pedagogia italiana, è stata – se c'è stata – meno manifesta, in quanto il dibattito animante allora l'epistemologia pedagogica opponeva, come rileva Cambi (2005), "tecnologi dell'educazione" e "pedagogisti" (p. 184) discutenti tali questioni da altre angolature, in Germania, non da ultimo per l'immediata ricezione pedagogica della teoria critica francofortese, la scienza critica dell'educazione (*kritische Erziehungswissenschaft*) costituì in quegli anni uno dei due *schieramenti* forti della pedagogia tedesca, il quale, contrapposto al funzionalismo pedagogico-sociale di luhmanniana ascendenza, metteva a tema il fine educativo dell'*emancipazione* all'interno di un progetto pedagogico centrato su di esso. A tale proposito, se Herwig Blankertz – cofondatore, nel cuore degli anni Sessanta, della scienza critica dell'educazione tedesca insieme a Klaus Mollenhauer e a Wolfgang Klafki – nel 1978 considerava il termine *emancipazione* "del tutto logoro" (Vuoso, 2003, p. 47), nel 1972 Wolfgang Brezinka (1972), distante da tale orientamento pedagogico sin da subito, affermava che "il concetto di 'emancipazione', a causa del suo trascurabile contenuto informativo, è del tutto inutile per fungere da simbolo di fini educativi" (p. 52), e dava avvio così a un'aspra ricezione critica che sarebbe giunta anche in Italia (Brezinka, 1986).

Ciò detto, se dal piano storico-pedagogico l'analisi si orienta verso l'ambito epistemologico, sotto il faro della pedagogia della parola di don Milani, appare allora interessante la riflessione pedagogica che, negli stessi anni dell'esperienza di Barbiana, elabora il pedagogista tedesco Klaus Mollenhauer (1928-1997) in un contesto culturale significativamente non estraneo *per radici* al maestro italiano (Levrero, 2013).

2. Dall'analisi alla progettualità pedagogica: la proposta di Klaus Mollenhauer

Autore poco noto in Italia, al centro invece di crescente interesse internazionale in quanto parte del canone della pedagogia tedesca del Novecento, Mollenhauer addensa la propria proposta di una *pedagogia dell'emancipazione*, disorganicamente esposta nella raccolta di saggi del 1968 *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen (Educazione e emancipazione. Schizzi polemici)*, intorno a due nuclei interconnessi: la rivalutazione del *conflitto* come categoria pedagogico-didattica che trova spazio nel confronto dialettico *con e sull'*attualità ed è *medium* di resistenza all'adattamento, e il superamento dell'idealismo pedagogico che, dalla prospettiva dell'Autore, conduce al funzionalismo sociale, al conservatorismo educativo e al silenziamento del pensiero critico (Mollenhauer, 1977).

Intendendo per *emancipazione* “la liberazione dei soggetti [...] dalle condizioni che limitano la loro razionalità e l'agire sociale a questa connessa” (ivi, p.11), e per *critica* “l'analisi intersoggettiva e verificabile delle condizioni per la razionalità” (*ibidem*), Mollenhauer lega l'emancipazione all'obiettivo pedagogico della maturità, espressa in tedesco dal termine *Mündigkeit*, nella duplice significazione di *facoltà di autonomia* come fuoriuscita dalla condizione di dipendenza dalla ‘mano’ che esercita il potere (dal latino *manus*, in alto tedesco antico *Munt*), e di *facoltà di avere bocca, parola*, in linea con la seconda declinazione semantica del termine attestata a partire dal 1848 e che si origina dalla parola tedesca *Mund*, bocca (Bernet, 2008)¹. La libertà di espressione che sta per la libertà di pensiero di ogni essere umano, secondo Mollenhauer, deve necessariamente tradursi in confronto dialettico vieppiù denso sulla contemporaneità, che si diparte dall'*interesse* del soggetto e si dà nella forma problematizzante della *dialettica negativa*, la quale, rifuggendo dalla riduzione del pensiero, come denunciato da Horkheimer e Adorno (1947), ad *apparato matematico* che riproduce ciecamente il dato, è capace di cogliere le condizioni sociali per ciò che *sono* realmente attraverso il confronto con ciò che esse *non sono* realmente². In quest'ottica, il confronto si fa mezzo dell'educazione e formazione politica delle giovani generazioni, che per Mollenhauer è declinazione pratica della pedagogia dell'emancipazione e si costruisce intorno a tre categorie descrittive, per il pedagogista tedesco *didattiche*, che sono il dominio, l'interesse e il conflitto.

Muovendo da una *Weltanschauung* che pone il contrasto e il mutamento come regola, l'ordine e la stabilità come eccezionalità, senza alcun intento rivoluzionario

- 1 Occorre specificare che, nel tedesco standard, il termine *Mündigkeit* si riferisce innanzitutto alla maturità che l'ordinamento giuridico riconosce al soggetto al compimento della maggiore età. Per estensione, il significato di questa parola descrive anche la capacità di giudizio e l'autonomia decisionale individuale in senso generale, cosicché *Mündigkeit* diventa sinonimo di *Reife*, maturità come stato che risulta da un processo di maturazione.
- 2 Oltre alla *Dialettica dell'Illuminismo* (Horkheimer, Adorno, 1947), Mollenhauer guarda al pensiero di Jürgen Habermas come esposto nella prima prolusione francofortese del 1965 e poi consegnato all'opera *Conoscenza e interesse* (Habermas, 1968).

Mollenhauer punta il dito contro la tradizione pedagogica e educativa che si incentra esclusivamente su valori condivisi da preservare, in cui l'educazione è trasmissione e conservazione del mondo degli adulti, in un'idealità che tuttavia non dà ragione della complessità del reale, retto da valori e disvalori, armonie e disarmonie. Tale tradizione pedagogica, sulla quale si è in parte edificato il sistema educativo formale tedesco da Humboldt in poi, ha condotto – per Mollenhauer – all'azzeramento dell'afflato critico che aveva contraddistinto il pensiero pedagogico illuminista, in particolare di Rousseau e Condorcet, che all'interno delle rispettive visioni pedagogiche, comunque differenti, avevano attribuito all'educazione la capacità di ingenerare il cambiamento rispetto allo stato vigente mediante la critica, nel rispetto della soggettività (Mollenhauer, 1977, 2022). L'affermazione, all'opposto, di una pedagogia improntata al conservatorismo borghese, che presenta ai giovani *l'ordine culturale* come *ordine naturale* rispetto a cui ogni divergenza va risolta nella riconferma di ciò che è e si accompagna alla *colpa individuale*, ha teso a rimuovere le cause sociali sia delle devianze che delle rivendicazioni giovanili, ridisegnando e così neutralizzando quelle forme di *Geselligkeit*, della socievolezza e dello stare insieme, che da fucina di idee e alveo di azione sono diventate, sostiene l'Autore, *forme di adattamento afasico* (Mollenhauer, 1977, p. 129)³.

A partire da queste considerazioni, Klaus Mollenhauer sviluppa quindi un proprio progetto di formazione politica delle giovani generazioni e ne articola i passi intorno a sei punti-chiave che, pur essendo frutto di quel tempo, sollecitano una riflessione sulla condizione attuale, sulle forme concrete di partecipazione alla vita collettiva che i giovani possono sperimentare oggi, sui *banchi di prova* dell'esercizio della democrazia e di coltivazione della *responsabilità* sociale che si offrono agli adolescenti e sulla loro efficacia. Pertanto, auspicando ulteriori ricerche in questa direzione, restituiamo qui a mo' di conclusione aperta le indicazioni di Klaus Mollenhauer: l'organizzazione del *campo educativo* funzionale alla discussione e all'argomentazione; la mediazione delle conoscenze attraverso il confronto con le realtà e le azioni a esse collegate (in atto e in potenza); la scelta di tematiche di attualità utili in questioni concrete, vicine ai giovani e perciò motivanti; l'adozione di forme di insegnamento non scolastiche; l'inclusione di realtà ed esperienze di partecipazione politica non intenzionalmente pedagogiche, come le attività associative e iniziative civili quali, ad esempio, le manifestazioni e le giornate di solidarietà sociale (ivi, p. 167).

3 A questo proposito è opportuno ricordare alcuni *deficit educativi* che, secondo Mollenhauer, contraddistinguono la paideia del proprio tempo, per i quali si pone la domanda tuttora non priva di senso circa la continuità o discontinuità con il presente: il deficit di spazi realmente partecipativi che riconoscano ai giovani potere e responsabilità decisionali; il deficit di equità rispetto alle pari opportunità di apprendimento; il deficit di autonomia rispetto agli interessi economici dominanti; il deficit di coscienza politica e di formazione politica negli insegnanti e nelle istituzioni; il deficit di razionalità nel modo in cui il sistema educativo si rapporta ai giovani negando ogni possibilità di critica (Mollenhauer, 1977, p. 115).

Riferimenti bibliografici

- Aßmann, A. (2015). *Klaus Mollenhauer. Vordenker der 68er – Begründer der emanzipatorischen Pädagogik. Eine Biografie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Benjamin, W. (2012). *Tesi di filosofia della storia*. Milano: Mimesis.
- Bernet, B. (2008). Mündigkeit und Mündlichkeit. Sprachliche Vergesellschaftung um 1900. *Figurationen*, 9, 1, 47-60.
- Bernhard, A., Gamm, H.J., Keim, W., Kierchhöfer, D., Steffens, G., Uhlig, C., & Weiß, E. (Eds.). (2009). *1968 und die neue Restauration*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Borrelli, M. (2010). Pedagogia critica – Critica della pedagogia. In G. Spadafora (Ed.), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia* (pp. 47-67). Roma: Carocci.
- Brezinka, W. (1972). *La pedagogia della nuova sinistra. Analisi dell'antiautoritarismo*. Tr. it. Roma: Armando, 1974.
- Brezinka, W. (1986). *L'educazione in una società disorientata: i valori nella pratica pedagogica*. Tr. it. Roma: Armando, 1989.
- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2017). Ripensando don Milani a cinquant'anni dalla morte. *Giornale di pedagogia critica*, VI, 2, 57-64.
- Chiosso, G. (2015). *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Habermas, J. (1968). *Conoscenza e interesse*. Tr. it. Bari: Laterza, 2012.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1947). *Dialettica dell'illuminismo*. Tr. it. Torino: Einaudi 1966.
- Levrero, P. (2013). *L'ebreo don Milani*. Genova: Il Nuovo Melangolo.
- Mollenhauer, K. (1977). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen* (7th ed.). München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (2022). *Pädagogik der ‚Kritischen Theorie‘. Vier Studienbriefe für die FernUniversität in Hagen*. Wiesbaden: Springer.
- Scaglia, E. (2018). Il Sessantotto tra continuità, regressione ed emancipazione. *Formazione Lavoro Persona*, VIII, 24, 1-6.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libera Editrice Fiorentina.

Panel 2
Pedagogie del dialogo, dinamiche storiche e culturali,
prima e dopo Barbiana. Scenari emblematici nelle professioni educative,
formative e pedagogiche

Sottogruppo 1

Coordinatori

Luca Bravi
Livia Romano

Interventi

Claudia Alborghetti
Gabriele Brancaleoni
Luca Comerio
Giusy Denaro
Farnaz Farahi
Simona Finetti
Cristina Gumirato
Rossana Lacarbonara
Amalia Marciano
Chiara Martinelli
Claudia Matrella
Silvia Pacelli
Angelica Padalino
Patrizia Palmieri
Valerio Palmieri

Coordinatori
**La scuola del dialogo per restituire “voce” agli oppressi.
Don Lorenzo Milani tra passato e presente**

Luca Bravi

Ricercatore

Università degli Studi di Firenze - luc.bravi@unifi.it

1. A partire dalla “parola”

Nella prefazione del volume *Don Milani fra storia e memoria*, Carmen Betti (2009) sottolinea come si possa tentare di delinearne la “poliedrica e complessa” personalità di Lorenzo Milani prendendo in considerazione il contesto che egli visse nel periodo seminariale, a fianco di confratelli come don Bruno Borghi, don Alfredo Nesi e don Renzo Rossi, con i quali si era frequentemente confrontato sul cristianesimo sociale e sulla scelta dei cosiddetti “preti operai” che erano infine entrati in rapporto diretto con le fabbriche. Don Milani scelse invece d’impegnarsi per l’emancipazione dei suoi parrocchiani, persone che indicava come “chiuse al mondo”, perché non possedevano l’esercizio e il controllo della “parola”. Ne nacque una scuola, prima a San Donato poi a Barbiana, che diventerà un modello di riferimento, mai più replicabile, ma strumento di dialogo profondo e di elaborazione culturale che promuoveva piena cittadinanza ed era rivolta all’emancipazione dei poveri.

Vi s’imparavano la lettura e la scrittura attraverso i giornali e discutendo di diritti da veder espressi nei contratti di lavoro, nella disputa sindacale e nel diritto ad esser parte attiva del mondo. Lo strumento del recupero della parola era quindi uno dei fulcri di questo processo, non inteso come fattore da riversare su un pubblico di discenti attraverso lezioni cattedratiche, ma per mezzo delle tante domande che il cappellano era solito far rivolgere da parte dei giovani, a personalità di rilievo del mondo politico e culturale del tempo che arrivavano in visita alla scuola.

2. Una lezione alla scuola di San Donato e il carteggio don Milani-Gozzini

Il 12 ottobre 1953, don Lorenzo scriveva a Mario Gozzini, giornalista, scrittore e politico assiduamente impegnato nella costruzione del dialogo tra mondo cattolico e partito comunista italiano, per invitarlo a raggiungerlo alla scuola popolare nei pressi di Calenzano e dialogare con i suoi ragazzi. Il carteggio don Milani-Gozzini, conservato nel fondo “Mario Gozzini” presso l’Istituto Gramsci di Firenze, permette di sottolineare alcuni aspetti emblematici dell’attività di emancipazione degli

ultimi, messa in atto dal sacerdote; don Lorenzo scrisse a Gozzini per descrivere la tipologia di studenti presenti nella sua scuola:

Caro dottore, [...] gli scolari sono circa 130, Il venerdì se ne raccoglie una quarantina o 50. E gli altri 100 dove sono? Nei posti più strani: o al turno di notte o di sera (un gran numero) o a letto o al cine o a cagna o provvisoriamente imbronciati con me o a una riunione di partito o sindacale. Il venerdì successivo, di nuovo 50 presenti e dei medesimi ce ne sarà 20 al massimo ecc. ecc. C'è sempre il tipo nuovo che è la prima volta che viene e scruta l'ambiente e col quale bisogna pesare ogni gesto. E c'è invece il fedelissimo che in 6 anni ha raccolto più di 500 presenza e col quale si può dire la corbelleria più cattiva e più bestiale senza che perda minimamente la stima e l'affetto e il desiderio di tornare a collaborare. Ogni sera alle 8 da 6 anni a questa parte, io brancolo ancora nel buio più assoluto. Non so a chi parlerò stasera e che faccia avrà la mia classe. Alle 8.30 la faccia è quasi stabilita e con un'acrobazia le adatto la lezione che avevo preparato oppure ne invento su due piedi un'altra. Alle 9 o 9.30 e perfino alle 10 o 10.30 entra ancora qualcuno e spesso per lui solo mi tocca a fare un'altra acrobazia e abbassare o innalzare il livello della lezione ecc. ecc.

Tutto questo lungo discorso per dirle che una [lezione] su cristianesimo e marxismo molte sere la piglierei volentieri, altre sere potrebbe farmi perdere un buon futuro amico che non perderei per tutto l'oro del mondo. In conclusione, finché non ha conosciuto bene i ragazzi e non se ne è fatto conoscere, non me la può fare. Abbia pazienza se l'ho deciso con tanto ritardo, ma fino alla settimana scorsa ero deciso a rischiare, oggi non me la sento più. Penserà che sono pazzarello io, ma io spero avrà capito che pazzarella è la scuola e che queste mie esagerate timidezze non sono volgare tattica, ma solo tatto. Non viltà, rispetto umano, rinuncia, mimetizzazione, ma qualcos'altro di più delicato e (spero che lei lo creda) di molto più nobile, (sia nel fine che nei mezzi). [...] E allora io spero che non se la sia presa a male e che abbia la pazienza e voglia fare per noi la fatica di preparare un'altra lezione e non voglia per questo rinunciare a venire, perché io ci tengo enormemente che lei venga e che dica quello che vuole e che si manifesti pure apertamente cristiano, anche ex professo per tutta la lezione se questo le comoda, ma solo il comunismo lo riserbo a me solo e non perché io sia migliore di lei o perché abbia un pensiero più alto e più bello, ma solo perché son di casa e conosco il luogo, il momento e il muso dei ragazzi [...]. Saluti affettuosi e a presto, suo Lorenzo Milani (Sciré, 2005, pp. 532-533).

La missiva scritta da Lorenzo Milani rende una veritiera e problematica descrizione di cosa fosse quella scuola che il priore stava organizzando da sei anni a Calenzano e che qui appare più come una sorta di piazza di discussione, piuttosto che un luogo organizzato secondo la scansione tradizionale del tempo di studio. Al centro si situava il dibattito che era elemento da costruire in relazione al contesto, alla propensione dei presenti, alle possibilità di partecipazione di una platea che mutava ogni sera.

Il 19 novembre del 1953, Mario Gozzini tenne infine la sua lezione e don Lo-

renzo scrisse di nuovo una lettera (il 30 novembre 1953) nella quale non mancavano alcuni diretti e ficcanti appunti critici:

Caro dottore, grazie d'esser venuto. Forse l'argomento era completamente fuori dei nostri interessi. Nel senso che i ragazzi quassù (e io più che loro) sono sì eccezionalmente preparati a riportare ogni loro singolo problema ai suoi primi principi e anche a porsi talvolta gli ultimi perché del mondo e dell'uomo. Ma tutto questo solo "per modum actus" e mai in una sistematica coerente e generale. Così non hanno fatto (né l'ho io) afferrato la critica che l'esistenzialismo fa a un sistema, anzi a un sistema di sistemi che ci sono del tutto ignoti. Hanno poi avuto l'impressione che lei fosse preparatissimo all'argomento, ma che non si fosse affatto messo a tavolino a preparare parola per parola una lezione veramente creata per noi e per noi soli. E se questo è vero, io la perdono, perché so che lei non ha un minuto di tempo libero e perché so anche che non ha premeditato questo misfatto, ma l'ha anzi consumato soffrendoci. In tutti i modi, nulla va perso. Ogni venerdì o si impara qualcosa da qualcuno, o si impara facendogli il processo addosso senza rispetto. Vorrei tanto che lei tornasse e che dedicasse un paio di settimane in severo ritiro spirituale solo a prepararsi per noi, perché non è possibile né ammissibile che un uomo intelligente, colto ed entusiasta delle sue idee e della sua fede come è lei, debba arrendersi di fronte alla freddezza di 40 poveri figlioli. Le cose vere e sante devono sfondare a tutti i costi anche il sonno più compatto, anche il materialismo più duro. Se non sfondano qui a San Donato dove il sonno è tremendo, ma dove forse ci sono tanti giovani pieni di fede e alti principi e alti ideali, vuol dire che lei non era proprio preparato a cercare la via d'ingresso o che filosofia ed esistenzialismo sono cose né utili, né vere, né sante [...]. Lei forse ce l'avrà con me per aver sviato la conversazione sui libri. Ma io l'ho fatto apposta quando ho visto che i ragazzi erano seccati dell'esistenzialismo e che non accennavano a entrare in conversazione (Gesualdi, 2007, pp. 34-36).

La lettera di Lorenzo Milani esprime il ribaltamento del rapporto docente-discente e mette "sotto processo" tutti coloro che riversano il proprio sapere senza prepararsi per uditori specifici, in particolare quando questi siano operai e persone semplici, cioè quel popolo che dovrà raggiungere la propria emancipazione attraverso la parola capace di scaldare un dibattito critico e partecipato. Nella missiva si esprime certamente il pensiero milaniano e certamente il priore mette alle strette in modo irriverente una delle figure più importanti e aperte al dialogo sul fronte del cattolicesimo progressista di quel tempo, ma sembrano riecheggiare anche le parole dei quaranta ragazzi presenti (e annoiati) dalla lezione che hanno subito. La risposta scritta di Mario Gozzini non entra nel tema fondamentale posto dal sacerdote, ma segna un divario esistente:

Caro don Milani, [...] cosa devo dirle? Se lei ricorda, fin da principio le esposi chiaramente che non mi sentivo troppo adatto per un compito, quale si richiede alla sua scuola: cerco di essere sempre il più possibile consapevole dei miei limiti e delle mie possibilità e ormai so bene che, se forse talora mi

riesce di “stabilire un dialogo” con uomini di cultura d’altre sponde (ciò che non a tutti riesce), così altrettanto non mi riesce per uomini per i quali la mediazione culturale costituisce un ostacolo e non un mezzo. Per quanto me ne rammarichi, per quanto possa nutrire di volontà e desiderio in tal senso, sono anche molto fedele al “unicuique suum”, cerco di aver molto “amor frati”, o come lei voglia dire: in altre parole mi interessa sommamente di sviluppare quello che posso dire e fare nella zona in cui mi sento più io, in cui, per così dire, mi viene spontanea, connaturale, diretta [...] (Sciré, 2005, pp. 536-537).

Si tratta di una distanza sociale che il carteggio proposto ha il merito di rilevare, anche quando l’interlocuzione chiama in causa una delle personalità più aperte tra i cattolici, come fu Mario Gozzini nel contesto fiorentino. Questi passaggi ci riconsegnano la personalità forte e decisa di don Milani, ma anche la sua critica senza compromessi al classismo del sistema scolastico ed educativo del tempo. Lorenzo Milani può quindi essere annoverato tra i cattolici del dissenso? Saverio Santamaita risponde negativamente e colloca l’azione del priore di Barbiana all’interno di una propria missione evangelica e spirituale che si connette ad una critica tanto al comunismo, quanto alla borghesia intellettuale progressista (Santamaita, 2014). Risulta utile tornare a confrontarsi con la “parola” come forza emancipatrice milaniana, per descrivere le traiettorie assunte dall’azione del priore di Barbiana all’interno dello specifico contesto della storia sociale dell’educazione.

3. Una lezione d’utopia

Antonio Santoni Rugiu (2002; 2007) ha espresso a più riprese il netto rifiuto a ridurre la figura di Lorenzo Milani ad un inerme santino: più che un cattolico del dissenso, lo ha definito un “disobbediente” che continua a interrogare il nostro presente, da sempre in polemica, se non in aperto contrasto, con le istituzioni che riproponevano (e possono riproporre nel presente) privilegi e tenuta a distanza dei più poveri dalla scuola e dalla società del benessere. La sua azione educativa e di emancipazione degli ultimi, secondo Santoni Rugiu, si può cogliere solo considerando una personalità dalle molteplici sfaccettature: “era insieme prete e maestro, educatore e guida spirituale, difensore civico degli emarginati, promotore e organizzatore, fino ai più minuti dettagli, dei viaggi dei suoi ragazzi all’estero [...]” (Santoni Rugiu, 2014). Era quindi un soggetto in polemica con lo status quo legato al potere istituzionale e, necessario rilevarlo, anche con quella figura d’insegnante che, si pensi a *Lettera a una professoressa* (1967), si muoveva verso la tenuta a distanza delle classi meno abbienti dall’istruzione. La stretta correlazione tra l’uso della parola, forza di liberazione per don Milani, e l’ambito dell’istruzione e della scuola guardate così criticamente dal sacerdote toscano, meritano un chiarimento: la parola non doveva ridursi soltanto alla sua dimensione intellettuale, ma aprirsi alla valorizzazione della “cultura materiale” popolare; era anche un invito ad abbandonare l’approccio ad un’istruzione segnata dall’individualismo e dalla com-

petitività, per prediligere forme di conoscenza e di produzione collettive. L'uso della parola si riattivava anche tramite l'imparare facendo come metodologia da introdurre in una scuola che doveva rinnovarsi in senso democratico. Da questo punto di vista, don Lorenzo rifiutava lo sguardo pedagogico come elemento teso alla teorizzazione filosofica. Sono questi aspetti controversi a creare una distanza profonda tra il don Milani "santinizzato" costantemente chiamato in causa da messaggi *politically correct* (si pensi al ridondante richiamo al *I care* donmilaniano) e l'uomo in carne ed ossa, disobbediente e dal carattere poliedrico che si pose spesso di traverso, anche in modo sgarbato, rispetto al potere costituito.

Lo stesso Lorenzo Milani affermò che il metodo di Barbiana non era replicabile (oggi potremmo aggiungere che non lo era, perché non è replicabile l'uomo Lorenzo Milani, poiché quel metodo era incarnato nella sua stessa persona), ma i suoi obiettivi, lo sguardo sul mondo degli ultimi, la meta della giustizia sociale, l'emancipazione dei più poveri, restano come lezione di utopia cui tendere attraverso la "parola". Antonio Santoni Rugiu offre una riflessione conclusiva rispetto alle connessioni tra passato e presente e all'importanza dello sguardo utopico:

Del resto, si ricordi che molti grandi nomi nel campo dell'educazione: Platone, Moro, Bacone, Campanello e in certo senso anche Rousseau e Pestalozzi – e cento altri meno famosi – furono degli utopisti. Chi ha mai pensato di dare ai propri figli l'educazione di Emilio, conclusa con il matrimonio (infelice) con Sofia? E come dimenticare che tutti i tentativi di Pestalozzi per dare una nuova educazione al popolo fallirono e che la sola sua opera pedagogica riuscita fu un collegio per i rampolli dei ricchi? La conclusione è che nemmeno loro, come don Milani, vanno presi alla lettera. La loro grandezza, come quella del priore di Barbiana, è nell'aver dato ugualmente idee e motivazione per innovare le forme dell'istruzione e dell'educazione, non importa che poi non siano state realizzate come loro avevano utopisticamente immaginato (Santoni Rugiu, 2014, pp. 49-50).

Lo stretto rapporto tra passato e presente che s'individua nel messaggio di Lorenzo Milani è quindi la sua lezione d'utopia, una modalità assai concreta di guardare alla progettazione futura, senza chiudersi nella prospettiva del qui ed ora, ma con l'impegno di costruire processi collettivi di democrazia effettiva.

Riferimenti bibliografici

- Balducci, E. (2002). *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*. Bari: Laterza.
- Betti, C. (Ed.). (2009). *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*. Milano: Unicopli.
- Corzo Toral, J.L. (2008). *Lorenzo Milani. Analisi spirituale e interpretazione pedagogica*. Bergamo: Servitium.
- Gesualdi, M. (2007). *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Roma: San Paolo.
- Gesualdi, M. (2023). *Don Lorenzo Milani. L'esilio di Barbiana*. Milano: San Paolo.

- Lancisi, M. (1977). *...e allora don Milani fondò una scuola. Lettere da Barbiana a San Donato*. Roma: Coines.
- Lancisi, M. (2023). *Don Milani. Vita di un profeta disobbediente*. Milano: Terra Santa.
- Santamaita, S. (2014). Il suo don Milani. C. Betti, G. Bandini, S. Oliviero (Eds.), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu* (pp. 218-221). Milano: FrancoAngeli.
- Santoni Rugiu, A. (2002). *Il buio della libertà. Storia di don Milani*. Milano: De Donato.
- Santoni Rugiu, A. (2007). *Don Milani. Una lezione di utopia*. Pisa: ETS.
- Santoni Rugiu, A. (2014). Un maestro d'utopia. In C. Betti (Ed.), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo* (pp. 39-50). Milano: Unicopli.
- Sciré, G. (2003). Le carte Gozzini. Il dialogo tra cattolici e comunisti nel secondo dopoguerra. *Italia contemporanea*, 233, 707-730.
- Sciré, G. (2005). Il carteggio don Milani-Gozzini. *Rivista di storia del cristianesimo*, 2, 517-540.
- Scuola di Barbiana (Ed.). (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.

Coordinatori

La nonviolenza come virtù etica nelle professioni educative: la lezione di don Milani

Livia Romano

Professoressa Associata

Università degli Studi di Palermo - livia.romano@unipa.it

Introduzione

Non sempre la figura di don Lorenzo Milani viene associata alla nonviolenza, anche perché il suo rapporto con l'obiezione di coscienza è stato sporadico fino agli anni Sessanta; eppure, il messaggio della nonviolenza è uno degli aspetti più generativi e radicalmente trasformativi del suo insegnamento (Pugliese & Turquet 2023).

È negli anni Sessanta, mentre in Italia si affermava un movimento in favore dell'obiezione di coscienza, che don Milani prese una posizione chiara in sua difesa, avviando una battaglia insieme ad altri intellettuali, sia di orientamento laico come Aldo Capitini che nel 1962 fondava il primo Movimento Nonviolento, sia di fede cattolica come padre Ernesto Balducci (Lancisi, 2020). Non era la prima volta che qualcuno criticava l'obbedienza alla coscrizione militare, lo avevano già fatto i renitenti e i disertori durante la Prima guerra mondiale, gli oppositori alla guerra, gli antifascisti, Pietro Pinna, il primo obiettore politico al servizio militare e poi Beppe Gozzini, il primo obiettore di coscienza cattolico, che avevano inaugurato una lunga stagione di lotte per il riconoscimento dell'obiezione di coscienza. Tuttavia, per la prima volta don Milani, insieme ai suoi ragazzi, seppe conferire piena dignità alla disobbedienza facendone una scelta politica e una virtù educativa contro ogni forma di violenza e di ingiustizia.

1. La disobbedienza è una virtù educativa

Un tratto riconoscibile della personalità di don Milani era quello di prendere posizione "con forza e con ineguagliabile radicalità polemica" (Saccardi, 2023, p. 42) ed è questo che egli fece nel 1965 quando scrisse, insieme ai ragazzi di Barbiana, una lettera aperta a dei cappellani militari che con un comunicato stampa accusavano i giovani obiettori di coscienza di insultare la Patria e i suoi caduti, di ignorare il comandamento dell'amore e di essere dei vili. Dopo avere invitato i cappellani a rispettare l'ideale della nonviolenza che aveva condotto quei giovani a preferire il carcere alla vita militare, egli veniva denunciato da un gruppo di ex combattenti e messo sotto processo per apologia di reato. È in questa occasione

che, non potendo partecipare di presenza al processo per le gravi condizioni di salute che lo avrebbero portato di lì a poco alla morte, scrisse una memoria difensiva sotto forma di lettera ai giudici dove spiegava come l'obbedienza non potesse essere considerata "più una virtù, ma la più subdola delle tentazioni" (Milani, 1965, 2017).

La lettera diventava un'occasione per avviare con i ragazzi di Barbiana "un dibattito sul valore dell'obbedienza di fronte a ordini infami, come quelli emanati da alcuni comandanti durante le guerre" (Labbate, 2023, p. 4): il significato della parola obbedienza andava chiarito confrontandolo con le categorie di libertà e servitù, perché "c'è obbedienza e obbedienza. Obbedire a una legge cui si consente – e non a un uomo che si pone al di sopra di essa – è esercizio di libertà come autonomia, sovranità su se stessi" (De Monticelli, 2020, p. X). E don Milani voleva rendere i ragazzi della sua scuola i "sovrani di domani", cittadini che avrebbero esercitato la libertà anche chiedendo leggi più giuste, anche disobbedendo e obiettando quelle ingiuste, accettando socraticamente le conseguenze penali. Ma l'obbedienza che egli criticava era quella che corrispondeva alla servitù del cuore, all'asservimento e alla prigionia della mente, l'obbedienza degli "oppressi", per dirla con Paolo Freire che, similmente a Milani, Capitini e Danilo Dolci, elaborava in quegli stessi anni una pedagogia della liberazione che avrebbe dovuto restituire il potere agli ultimi (Vocaturò, 1998).

Ciò che don Milani voleva mettere in discussione era la società del tempo, poiché l'accusava di non essere una società di cittadini liberi e responsabili, ma una "società di sudditi" che ancora, nell'Italia degli anni Sessanta, presentava "un'economia classista e di sfruttamento neocoloniale, una giustizia ancora legata alle leggi fasciste, le forze armate intrise della logica dell'obbedire e combattere e una scuola cattiva maestra e subalterna al potere" (Valpiana, 2023, p. 3).

A ben guardare, a scrivere le due lettere non era stato tanto l'imputato don Milani quanto il prete-maestro e i suoi insegnamenti, poiché queste sono da leggere collocandole entro l'orizzonte di Barbiana e interpretandole come un "atto altissimo di fare scuola e come premessa di quella che sarà la *Lettera a una professoressa*" (Tanzarella, 2017, p. 11). Esse hanno pertanto un valore pedagogico, poiché si trattava di un momento di riflessione e di educazione civica che coinvolgeva i ragazzi della scuola di Barbiana dove veniva insegnato "il primato della responsabilità, della ricerca della verità e della giustizia" (Tanzarella, 2017, p. 12): "anche le lettere ai cappellani e ai giudici – scriveva a questo proposito Milani – son episodi della nostra vita e servono solo per insegnare ai ragazzi l'arte dello scrivere cioè di esprimersi cioè di amare il prossimo, cioè di far scuola" (Milani, 1966).

La nonviolenza, affermata quale virtù etica, diveniva una pratica educativa atta a trasformare la logica bellica, del privilegio e dell'esclusione nella logica del dialogo, dell'inclusione e dell'amore. A tal fine, gli ultimi cento anni di guerre di aggressione andavano ricostruiti con verità storica, cambiando i programmi ministeriali che si limitavano a fare studiare nelle scuole la storia d'Italia fino alla Prima guerra mondiale, relegando il ventennio fascista e la Seconda guerra mondiale a poche righe (Valpiana, 2023, p. 3). Prendendo spunto dalle riflessioni di

Capitini, don Milani auspicava il superamento della storia com'era stata fino a quel momento intesa e insegnata, ovvero come un "insieme di tradizioni, guerre, violenze, soprusi, ingiustizie", per creare le premesse di un'altra storia, una storia nuova i cui protagonisti non fossero più gli eroi, i ricchi e i potenti, ma gli ultimi, gli emarginati, gli umili, i poveri, i malati (Catarci, 2007, pp. 71-76). Tuttavia, va detto che mentre per Capitini la storia andava restituita ai "tutti" che diventavano protagonisti assoluti secondo una concezione immanentistica della realtà, in don Milani "la storia la disegna Dio e non noi, – così scrive in una lettera del 1959 – e l'unica cosa a cui ambiamo è di capire il suo disegno man mano che egli lo svolge, non ambisco a levargli il lapis di mano e pretendere di diventare un autore della storia" (Milani, 1970, p. 114). Questo non limitava il potere trasformativo dell'uomo, purché operasse rispettando il piano di Dio, per esempio riconoscendo come storia da ripudiare quella più nota, il Risorgimento, le guerre d'indipendenza, il colonialismo, la Prima guerra mondiale, la dittatura fascista e le atrocità della Seconda guerra mondiale (Valpiana, 2023, p. 3), poiché apparteneva ad una tradizione polemologica che Hobbes aveva ben espressa tramite l'affermazione del principio dell'*homo homini lupus*.

Bisognava invece contrastare il male attraverso un metodo diverso rispetto a quello utilizzato dall'avversario, ovvero mediante una "pedagogia del disarmo" che, con la scelta etica della nonviolenza, avrebbe dato spazio alla storia vera, quella che non si sofferma sul negativo e porta invece attenzione alla costante azione positiva della forza dell'amore e alla continua azione creativa di Dio (Mancini, 2005, pp. 97-98; Romano, 2014, pp. 155-159). Questo era il pensiero che don Milani condivideva con i maestri della nonviolenza come Gandhi, di cui leggeva la biografia ai ragazzi di Barbiana, e Capitini, invitato a discutere con loro della nonviolenza, tenendo ferma la propria fedeltà al Vangelo e a Gesù Cristo primo maestro di nonviolenza.

La disobbedienza, nella visione di don Milani, diventava quindi una virtù educativa legittimata dalla scelta della nonviolenza, perché non si può combattere qualcosa con un mezzo differente dal fine: l'odio non si combatte con l'odio ma con l'amore, così come la pace si può preparare solo durante la pace.

2. Barbiana: un laboratorio di cittadinanza attiva e nonviolenta

Il dibattito sull'obiezione di coscienza divenne per il priore di Barbiana un'occasione per discutere nella sua scuola sulla nonviolenza e su altri temi ad essa collegati. Per questo motivo furono invitati Capitini, che per due volte condivise con i ragazzi la propria visione nonviolenta, e Pietro Pinna, che raccontò loro la sua esperienza di primo obiettore di coscienza in Italia.

A ben guardare, l'obiezione di coscienza e la nonviolenza diventavano un espediente didattico che permetteva a don Milani di fare educazione civica nella sua scuola: educare alla disobbedienza significava restituire ai cittadini del futuro la propria responsabilità etica e sociale. In entrambe le lettere, infatti, venivano ri-

cordati gli articoli 11 e 52 della Costituzione italiana (“l’Italia ripudia la guerra come soluzione delle controversie internazionali” e “la difesa della patria è sacro dovere del cittadino”) per smascherare cent’anni di retorica militarista e di sterile patriottismo. Egli scelse, quindi, di difendere la disobbedienza alla legge umana non riferendosi al Vangelo o in nome di Dio, poiché sarebbe stato “troppo facile dimostrare che Gesù era contrario alla violenza” (Tanzarella, 2017, pp. 24-25), ma facendo appello, con un ragionare socratico, ai principi della Costituzione.

Responsabilità, coscienza individuale, libertà erano alcuni tra i principi che venivano affermati attraverso l’educazione alla nonviolenza che per don Milani consisteva in un’educazione civica intesa come “costruttivo amore per la legalità repubblicana” (De Monticelli, 2020, p. XII; Tanzarella, 2017): “dovevo ben insegnare – così scrive – come il cittadino reagisce all’ingiustizia. [...] Come ognuno deve sentirsi responsabile di tutto” (Tanzarella, 2017, p. 51) e seguire fedelmente la propria coscienza senza essere costretto ad agire contro di essa (De Monticelli, 2020, p. XII). Com’è stato notato, a parlare era il prete fedele alla verità del Vangelo (Bindi, 2003), infatti era la legge divina a suggerirgli di farsi maestro “per risvegliare la libertà e la coscienza critica dei futuri cittadini”, per formare le nuove generazioni ad una cittadinanza consapevole e attiva (De Monticelli, 2020, p. XIII). La scuola – spiegava Milani ai giudici – è molto diversa dal tribunale, perché in essa non prevale la legge prestabilita, al contrario qui si impara a criticare le leggi vigenti se si rivelano ingiuste, conducendo “i ragazzi su un filo di rasoio: da un lato formare in loro il senso della legalità (e in questo somiglia alla vostra funzione), dall’altro la volontà di leggi migliori cioè il senso politico (e in questo si differenzia dalla vostra funzione)” (Tanzarella, 2017, p. 54).

Nel difendere l’obiezione di coscienza veniva anche ribadita l’importanza di educare i giovani alla democrazia, per renderli “ottimi cittadini e ottimi cristiani” e veniva ricordato come la stessa Assemblea Costituente nel 1947 avesse invitato a dare importanza alla Carta Costituzionale “al fine di rendere consapevole la nuova generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali” (Tanzarella, 2017, p. 57). Si trattava, come in Capitini e in Balducci, di formare alla pratica religiosa della democrazia (Romano, 2014 e 2022; Lancisi, 2020), anche se don Milani non sognava di costruire una “omnicrazia”, cioè un potere esercitato dai tutti, né una democrazia planetaria che si estendesse a tutto il cosmo, ma voleva restituire il potere “agli ultimi, ai poveri, agli analfabeti, ai diseredati, agli oppressi, agli appartenenti alla massa, all’operaio, al contadino, ai poveri per grado di cultura e funzione sociale, ai poveri che non chiedono che scuola, ai montanari, ai ragazzi di paese, ai tagliati fuori” (Stella, 2023, p. 23).

A questo proposito, non va dimenticato come per il maestro di Barbiana la scelta dell’alfabetizzazione delle masse popolari fosse l’unica arma non violenta di trasformazione della società, uno strumento di emancipazione e di crescita sociale che dava soluzione al problema dell’emarginazione culturale e sociale dei poveri. Egli aveva messo in campo un’educazione militante e trasformatrice che il maestro della nonviolenza Capitini apprezzava, vedendo nella scuola di Barbiana un luogo di liberazione e di umanizzazione, una scuola aperta amata «profondamente da

chi la frequenta, e sentita come un rifugio dalla società che non ascolta», dove gli ultimi acquistano fiducia nei propri strumenti di liberazione e la speranza di potere creare una società nuova (Romano, 2014, pp. 72-73). L'ideale della nonviolenza era dunque il terreno comune tra don Milani e Capitini, il quale infatti raccontava in una lettera all'amico Guido Calogero che, quando si era recato a Barbiana a parlare con don Lorenzo Milani e la sua scuola, la discussione e l'esposizione non era stata altro che sulla nonviolenza, "per la quale – scriveva – egli mi disse di convenire con me" (Casadei & Moscati, 2009).

Dalle visite di Capitini a Barbiana era nata anche l'idea, nel 1960, di creare il "giornale scuola", un grande foglio fronte retro dove in un lato si affrontava un tema importante e sull'altro venivano spiegate le parole difficili di quell'articolo. I temi affrontati nei quattro numeri stampati erano tutti ispirati alla nonviolenza, alla liberazione dei popoli coloniali, alla stampa e ai giornali, alla liberazione del popolo algerino e alla scuola, tema, quest'ultimo, sul quale però i due maestri si scontrarono nel 1961 dando fine alla loro collaborazione: don Milani non accettava la posizione critica assunta da Capitini nei confronti delle scuole private, in particolare di quelle religiose che venivano viste come luoghi separati rispetto a quelle pubbliche dove tutte le idee potevano confrontarsi liberamente (Buccoliero, 2023, p. 11).

Nonostante le divergenze, la separazione fu interrotta nel 1965 in occasione del processo a don Milani, il quale, prima di morire, chiese all'amico Capitini di diffondere *Lettera a una professoressa*, promessa che fu mantenuta attraverso una recensione del volume pubblicata nella rivista *Azione nonviolenta* nel giugno-luglio 1967 con il titolo *La scuola di Barbiana*, dove c'erano molte idee condivise ma anche qualche elemento di dissenso. Questo dimostra che, anche se nei rapporti tra i due sul piano religioso non c'era piena concordanza, prevaleva comunque una convergenza sulle tematiche dell'educazione e della nonviolenza. In particolare, c'era grande somiglianza sul ruolo assegnato all'educatore nonviolento, quello che entrambi chiamavano "il maestro-profeta", colui che non deve trasmettere una verità, ma solo indicarla attraverso l'esperienza diretta dei suoi discepoli e che, dopo avere aperto loro la strada da seguire, deve scomparire per aiutarli a divenire a loro volta maestri di se stessi: "il maestro – scriveva don Milani – deve essere per quanto può profeta, scrutare i segni dei tempi, indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso" (Tanzarella, 2017); "l'atto di educare – diceva altresì Capitini – è vissuto come sintesi della tensione al valore da parte dell'educatore e dell'inizio della realtà liberata da parte del fanciullo" (Capitini, 1966, pp. 118-119).

3. Conclusione

La lezione di don Milani sulla nonviolenza come strumento educativo efficace di trasformazione sociale è come un invito che ci porta oggi a interrogarci su quali debbano essere i compiti delle nuove professioni educative. Educatori, insegnanti,

formatori, pedagogisti dovrebbero porre al centro del proprio lavoro la nonviolenza diversamente declinata, considerandola patrimonio di esperienze da cui attingere metodi, tecniche, strategie per la trasformazione sociale e per la gestione costruttiva delle relazioni nella sfera pubblica come in quella personale (Venturi, 2017).

L'ideale che accomunava i maestri della nonviolenza che, pur partendo da diverse visioni, condividevano le idee di don Milani, è quello di un mondo pacificato che sostituisca il vecchio segnato da guerre e violenza, un nuovo mondo che può essere costruito grazie ad uno stile di vita non violento che nuove professioni educative possono promuovere. Di fronte a nuovi scenari di guerra, educare alla pace non può non passare per la strada obbligata della formazione alla nonviolenza. Interpretare le dinamiche della società tardo moderna e le sue possibili trasformazioni attraverso lo sguardo della nonviolenza, può offrire un punto di osservazione inedito per affermare i valori di una nuova umanità e trovare strumenti concreti di cambiamento.

La nonviolenza può essere proposta nelle professioni educative come una competenza trasversale utile per abbattere muri e costruire ponti, creando, attraverso il dialogo e una paziente tessitura di reti,

una società aperta, “inclusiva, solidale e accogliente, che assume dalla nonviolenza i metodi per la costruzione di relazioni rispettose, che realizza le condizioni per vivere in pace, respingendo la guerra, il terrorismo e tutte le forme di violenza; [...] la nonviolenza è l'antidoto alla barbarie” (Venturi, 2017). È questa un'importante lezione di don Milani, il quale non a caso invitava a conoscere la nostra Costituzione quale guida alla costruzione di una democrazia partecipata e praticata dal basso.

Riferimenti bibliografici

- Balducci, E. (1993). *L'insegnamento di don Milani*. Roma-Bari: Laterza.
- Betti, C. (2018, luglio). La scuola di Barbiana. La felice esperienza scolastica di un prete, “obbedientissimo ribelle», per l'emancipazione degli ultimi. *Historia y Memoria de la Educaciòn- Sociedad Espanola de Historia de la Educaciòn*.
- Bindi, R. (2023). Un'occasione per riflettere su quanto da don Milani abbiamo ancora da imparare. *Testimonianze*, 2-3, 46-50.
- Capitini, A. (1967). La scuola di Barbiana. Recensione a Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa. *Azione nonviolenta*, 6-7.
- Casadei, T., & Moscati, T. (Ed.). (2009). *Aldo Capitini Guido Calogero*. Lettere 1936-1968. Roma: Carocci.
- Catarci, M. (2007). *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*. Torino: EGA.
- Labbate, M. (2023). Le lettere ai Cappellani e ai Giudici sulla responsabilità personale. Opera d'arte della Scuola di Barbiana, *Azione Nonviolenta*, 4, 4-9.
- Labbate, M. (2020). *Un'altra patria. L'obiezione di coscienza nell'Italia repubblicana*. Pisa: Pacini.
- Lancisi, M. (2022). *Don Milani. Vita di un profeta disobbediente*. Città di Castello: TS Edizioni.

- Lancisi, M. (2020). *I Folli di Dio. La Pira, Milani, Balducci e gli anni dell'Isolotto*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Milani, L. (2001). *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*. Milano: Mondadori.
- Milani, L. (1966). Lettera a Nadia Neri (7 gennaio 1966). In M. Gesualdi (Ed.). (2007). *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Cinisello Balsamo: San Paolo Edizioni.
- Milani, L. (1965). *L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di don Milani*. Firenze: Libreria editrice Fiorentina.
- Milani, L. (1957). *Esperienze Pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Pugliese, P., & Turquet, O. (2023, May 15). *L'obbedienza non è più una virtù: la più attuale delle lezioni di don Milani*. ilmanifestoinrete. Retrieved November 13, 2023 from: <https://www.ilmanifestoinrete.it/2023/05/15/lobbedienza-non-e-piu-una-virtu-la-piu-attuale-delle-lezioni-di-don-milani/>
- Romano, L. (2022). Educare alla democrazia cosmica per un mondo di pace. La lezione di Ernesto Balducci. *Pedagogia e Vita*, 3, 146-157.
- Romano, L. (2014). *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*. Milano: FrancoAngeli.
- Stella, A. (2023). Il sacerdote cattolico Milani e il libero religioso Capitini. *Azione Nonviolenta*, 4, 20-24.
- Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera ad una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Tanzarella, S. (Ed.). (2017). *Lettera ai cappellani militari. Lettera ai giudici*. Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
- Valpiana, M. (2023). Il prete obbedientissimo che difese i disobbedienti. Il nostro contributo al Centenario di don Milani. *Azione Nonviolenta*, 4, 3.
- Vocaturò, R. (1998). Paulo Freire don Lorenzo Milani-Dal Nord-est del Brasile e dai monti del Mugello due itinerari affini per una pedagogia per una pratica della libertà. *Proposta Educativa*.

Il potere creativo della parola. Il dialogo pedagogico-traduttivo tra Gianni Rodari e Jack Zipes in *The Grammar of Fantasy* per il pubblico americano

Claudia Alborghetti

Dottoressa di Ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore - claudia.alborghetti@unicatt.it

1. Dalla *Grammatica della fantasia* di Rodari...

La *Grammatica della fantasia* è l'unica opera sistematica di Gianni Rodari che rientra nel filone della sua produzione critico-letteraria¹. Si intende qui offrire alcuni spunti di riflessione sull'opera di traduzione di questo volume che Jack Zipes realizzò nel 1996. Per meglio contestualizzare la spinta traduttiva di Zipes, è opportuno ripercorrere brevemente i passi di Rodari nella redazione della *Grammatica*. Dal 6 al 10 marzo 1972 Rodari venne coinvolto in una serie di incontri con un gruppo di insegnanti a Reggio Emilia per raccogliere idee sulle tecniche per inventare storie. Da questo presupposto Rodari realizzò un lavoro che ancora oggi, nella sua freschezza e guizzo inventivo, rivela un intellettuale attento alle problematiche educative degli anni Sessanta e Settanta del Novecento in Italia, in cui la parola faticava a trovare un suo spazio creativo nella formazione delle giovani generazioni. Pino Boero (2020) ritiene che la chiave di volta della *Grammatica* consista nell'essere un "libro parlato" (p. 188), aperto alla sperimentazione autonoma di insegnanti e di chiunque abbia a che fare con la formazione sociale, linguistica, letteraria, per consentire a ogni bambino di poter trovare la strada per essere pienamente se stesso nel potenziale generativo della parola.

2. ... alla *Grammar of Fantasy* di Zipes

Il ruolo di mediazione della Fantasia (o Fantastica, come nominata dallo stesso Rodari) tra scrittura e formazione pratica verrà colto tredici anni dopo, nel 1996, da Jack Zipes negli Stati Uniti. Figura di spicco in ambito accademico, Zipes scoprì Rodari per caso, mentre si aggirava in una libreria francese dove si era imbattuto nella traduzione della *Grammatica*. Zipes colse immediatamente il valore forma-

1 Altri contributi rodariani di natura critica sono stati pubblicati postumi, per esempio *Esercizi di fantasia* (1981) e *Il cane di Magonza* (1982). Non dimentichiamo che Rodari ha contribuito costantemente e in modi diversi al dibattito culturale e pedagogico in Italia, come ben ricordato da Pino Boero in *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari* (2020).

tivo e innovativo del volume, tanto da indurlo a prendere un anno sabbatico per stabilirsi in Italia e imparare l'italiano per tradurre dal testo originale di Rodari quella che diventerà *The Grammar of Fantasy. An Introduction to the Art of Inventing Stories*. All'epoca della pubblicazione di questa traduzione, Rodari era ancora pressoché sconosciuto negli Stati Uniti. Se escludiamo tre brevi storie pubblicate in *Cricket*, nota rivista americana per bambini, tra il 1973 e il 1987 (*Little Green Riding Hood, On the Beach at Ostia, e The Day it Rained Hats in Milan*)², solo nel 2011 Rodari viene tradotto per la prima volta con *Lamberto Lamberto Lamberto* da Antony Shugaar. Si dovranno attendere le celebrazioni rodariane a cento anni dalla sua nascita per leggere nuove traduzioni per il pubblico americano grazie alla scommessa editoriale della Enchanted Lion Books. Un'ulteriore versione della *Grammar of Fantasy* è in lavorazione, sempre a cura di Zipes, della quale sono state divulgate solo la copertina e l'autore delle illustrazioni, Matthew Forsythe.

Ad un'analisi più attenta del volume, si nota come il lavoro traduttivo sfoci in un dialogo intimo tra traduttore e autore che si cimentano in soluzioni inaspettate, tanto più sorprendenti nel caso in cui siano due figure come Zipes e Rodari a confrontarsi sia sul valore della parola in sé sia sul suo potenziale culturale e creativo. Nella nota generale alla traduzione, Zipes informa i propri lettori di aver eliminato due capitoli dalla *Grammatica* per il loro forte legame con il contesto culturale italiano³, ma nelle sue intenzioni traduttive è forte il desiderio di creare un ponte comunicativo tra gli interventi “provocatori” di Rodari in un contesto complesso come quello dell'Italia in cui scrive e il bisogno di Zipes di sviluppare una grammatica dell'immaginazione nella realtà educativa anglofona a lui contemporanea. Per fornire un esempio di questo dialogo diacronico, può essere utile soffermarsi sul primo nucleo portante della poetica rodariana descritto nella *Grammatica*: “Il sasso nello stagno”. L'analogia è nota: Rodari osserva come un sasso gettato in uno stagno riesca a smuovere “innumerevoli eventi, o microeventi, [che] si succedono in un tempo brevissimo”, anche

una parola, gettata nella mente a caso, [...] provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio (Rodari, 2010, p. 11)

Si tratta di un processo di ricerca che restituisce una visione del potere della fantasia in continua evoluzione. La parola “sasso” avvia l'esplorazione di diverse strategie “di caduta” nelle quali la parola porta con sé delle associazioni. I primi tentativi sono principalmente collegati per suono (tutte le parole che iniziano per “s”), per comunanza lessicale, per rima (tutte le parole che “rimano in asso”). Ma il lavoro fantastico procede anche in profondità, nei meandri della memoria, dove

2 Rispettivamente traduzioni di: *A sbagliare le storie, Sulla spiaggia di Ostia* (da *Favole al telefono*, 1962) e *Quando pioverò cappelli a Milano* (da *Tante storie per giocare*, 1971).

3 Si tratta di “Utilità di Giosuè Carducci” e “Il falso indovinello”.

Rodari ricorda che “sasso” gli ricorda il santuario di Santa Caterina del Sasso sul lago Maggiore. E così via, fino a comporre un primo stralcio di storia dedicata a una originale “casa in musica” dove anche i detenuti in prigione possono suonare le sbarre delle proprie celle. Rodari riconosce l’opportunità che si è creata per proseguire sull’onda delle prigioni:

Cadono tutte le sbarre di tutte le prigioni del mondo. Escono tutti. Anche i ladri? Sì, anche i ladri. È la prigione che produce i ladri. Finita la prigione, finiti i ladri...

E qui posso notare come nel processo apparentemente meccanico si cala, come in uno stampo, ma anche modificando lo stampo stesso, la mia ideologia. Sento l’eco di letture antiche e recenti. I mondi degli esclusi chiedono con prepotenza di essere nominati: orfanotrofi, riformatori, ricoveri per i vecchi, manicomi, aule scolastiche. La realtà fa irruzione nell’esercizio surrealistico (Rodari, 2010, p. 14).

Rodari riconosce che la sua memoria, alimentata dalla lettura costante, può suggerire accostamenti inaspettati che trascinano la realtà nel gioco fantastico. Molta della produzione rodariana porta con sé questa consapevolezza, fantasia e ragione non sono mai completamente separate e si influenzano a vicenda. È particolarmente interessante osservare come Rodari riporti nella lista degli esclusi anche le “aule scolastiche”, quasi a riallacciarsi al periodo di cambiamento in ambito educativo in atto in Italia nel momento in cui compone la *Grammatica*.

Zipes rielabora le varie associazioni dalla parola “sasso” fino alle prigioni giocando proprio sulla rima tra “bell” (campanello, in senso più ampio uno strumento per produrre musica) e “cell” (cella), permettendo così di introdurre l’esempio rodariano riportato sopra così tradotto:

All the bars of all the prisons in the world are taken down. Everyone will become free. Even the thieves? Yes, even the thieves. It is prison that produces thieves. Put an end to the prisons, put an end to thieves. ...

At this point I can note how my ideology makes its mark in an ostensibly mechanical process, like the block of a stamp. But it also modifies the stamp itself. I hear the echo of past and recent readings. The world of the excluded asks arrogantly to be named: orphanages, reform schools, homes for the aged, insane asylums, schoolrooms. Reality erupts into the surrealistic exercise (Rodari tr. Zipes, 1996, p. 7).

Zipes non si sottrae all’intrusione dell’ideologia nel processo associativo e fa proprio il suggerimento implicito della scuola come luogo di necessario cambiamento, un punto di forza sul quale il traduttore insiste anche nella sua nota traduttiva nella necessità di introdurre nuova linfa creativa nel percorso scolastico anglofono contemporaneo.

Ecco che quindi il dialogo traduttivo prosegue nella scomposizione della parola “sasso” come inizialismo:

S- Sulla

A- altalena

S- saltano

S- sette

O- oche

Non saprei che farmene, in questo momento, di sette oche in altalena, se non usarle per costruire un «nonsense» in rima:

Sette oche in altalena

reclamavano la cena... eccetera.

Ma non bisogna attendersi un risultato di qualche interesse alla prima prova. Cerco un'altra serie, con lo stesso sistema:

S- Settecento

A- avvocati

S- suonavano

S- settecento

O- ocarine

Quel «settecento» è un prolungamento automatico del «sette» precedente. Le «ocarine» si sono imposte sulla spinta, evidente, delle «oche»: ma non si può ignorare che le ha favorite anche la vicinanza, in questa ricerca, con gli strumenti musicali nominati poco sopra. Un corteo di settecento avvocati che suonano l'ocarina non è un'immagine da buttar via. (Rodari, 2010, p. 15)

Zipers elabora un pensiero autonomo e traduce come segue:

S- Seven

T- tigers

O- oppose

N- nasty

E- enemies.

At this moment I do not know what to do with the seven tigers except to make a nonsense rhyme out of them:

Seven tigers snub their nose

Even when they smell a rose ... et cetera.

But one should not expect a significant result on first try. I'll try another series with the same system:

S- Seventeen

T- tyrants

O- oppress

N- noble

E- elephants.

Seventeen is an automatic extension of the previous *seven*. The tyrants are evidently an intensification of the powerful tigers. Instead of opposing enemies, these tyrants exploit noble elephants, and we are left with a dramatic image (Rodari tr. Zipers, 1996, p. 8).

Per rendere la parola rodariana efficace anche in inglese, Zipers mette in campo le abilità linguistiche necessarie a ricreare lo stesso dialogo che Rodari aveva attivato

in questo libro parlante. Osserviamo il procedimento di Rodari: l'inizialismo della parola "sasso" è utile per creare una frase a senso logico, poi un *nonsense* e poi ancora un nuovo inizialismo sfruttando lo stesso sistema. Tuttavia, se in Rodari il passaggio dal primo inizialismo al secondo si basa principalmente sulle associazioni immediate tra parole (sette/settecento, oche/ocarine) per suggerire un possibile utilizzo di questa strategia creativa, Zipes si spinge oltre e collega i due inizialismi non solo in senso sonoro (seven/seventeen, tigers/tyrants, oppose/oppress, enemies/elephants) ma anche secondo precise valenze di significato. Dalla parola "stone" scaturisce prima l'immagine di sette tigri che si oppongono ai propri nemici, poi con "Seventeen Tyrants Oppress Noble Elephants", Zipes ritorna al sistema iniziale intensificando il messaggio. Qui suggerisce una derivazione dei tiranni dalla figura potente delle tigri, ma rimane nella mente del lettore l'associazione tiranno/oppressore che esercita il proprio potere coercitivo su elefanti che appaiono come martiri dell'ingiustizia nella loro maestosità. L'immagine drammatica dà la parola al lettore, che può a questo punto creare la propria catena associativa.

3. Rodari e Zipes, un dialogo educativo

In una visione più generale del testo, nelle varie soluzioni traduttive adottate da Zipes si nota tanto l'amplificazione del testo rodariano per far comprendere meglio l'approccio critico e innovativo strettamente legato al dibattito pedagogico del tempo in Italia, quanto la riduzione dettata dalla difficile trasposizione degli esempi da un sistema linguistico all'altro⁴. L'analisi testuale rivela un vero e proprio intento educativo in dialogo con le intenzioni di Rodari per trovare un terreno possibile di condivisione con il pubblico americano contemporaneo. Zipes inserisce questo dibattito nell'ambiente educativo americano che in quel periodo stava attuando la riforma dei *Goals 2000: Educate America Act*. L'allora Presidente Bill Clinton dichiarò che l'obiettivo di questi *Goals* era di assicurare alle generazioni future il raggiungimento di alti standard di resa nell'ambiente scolastico attraverso strumenti in grado di adattarsi ad un mercato del lavoro orientato alla transizione tecnologica. Zipes vede nella scrittura rodariana la possibilità di diffondere anche negli Stati Uniti, e in modo particolare nella scuola, un messaggio urgente e necessario in grado di contrastare l'individualismo e di consolidare ideali democratici di condivisione a partire proprio dalla scuola. La crescita identitaria dei giovani deve ripartire dal pensiero divergente per sviluppare capacità critiche utili a diventare cittadini pienamente consapevoli del proprio ruolo generativo e comunitario nel mondo futuro.

4 Nell' "errore creativo" gli errori ortografici diventano spunto per inventare storie. Gli esempi riportati da Rodari sono strettamente collegati al suo *Libro degli errori* (1964), quindi difficili da riportare in maniera coerente in traduzione inglese data la diversa struttura linguistica. Zipes quindi opta per una riduzione sostanziale di questo esercizio di Fantastica, senza però rinunciare al suggerimento creativo dato dall'utilità dell'errore.

Riferimenti bibliografici

- Boero, P. (2020). *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*. Trieste: EL.
- Rodari, G. (2010). *La grammatica della fantasia*. Trieste: EL.
- Rodari, G. (1996). *The Grammar of Fantasy. An Introduction to the Art of Inventing Stories* (J. Zipes, Trans.). New York (NY): Teachers and Writers Collaborative (Original work published 1973).

“Il Posto della letteratura per l’infanzia”: la parola ai libri, la parola alle insegnanti

Gabriele Brancaleoni

Assegnista di ricerca

Università degli studi di Bologna - gabriele.brancaleon2@unibo.it

A 100 anni dalla nascita di don Lorenzo Milani, ricordando l’esperienza di Barbiana, come storici della pedagogia e studiosi di letteratura per l’infanzia siamo chiamati in questo anniversario a riflettere sul valore della parola donata, sulla forza trasformativa della parola restituita a chi sta al margine, della parola ascoltata, accolta e valorizzata, della parola recuperata e resa miccia e poi fatta esplodere in alto grido di denuncia, o ancora organizzata in *lettera sovversiva* (Gesualdi, 2007; Roghi, 2017) per attivare cambiamenti, per ripensare traiettorie alternative, emancipanti, liberanti e volte alla realizzazione di orizzonti maggiormente equi e democratici.

In questa importante occasione presento allora per la prima volta il racconto di un’esperienza, di un progetto, di uno spazio che ha avuto e avrà come obiettivo primo quello di restituire al territorio, in particolare ai professionisti dell’educazione che nei servizi del territorio bolognese operano, restituire loro la parola, le parole, le storie, i racconti, le lingue e i linguaggi, le trame e le possibilità che queste dischiudono.

Nel quadro dei Progetti Strategici di Sviluppo Dipartimentale (PSSD) del Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna, nasce e si realizza nei primi mesi di quest’anno il primo percorso pilota di un progetto di ricerca e formazione dedicato alla letteratura per l’infanzia e pensato per mettere in dialogo la ricerca e i professionisti dell’educazione che ai piccoli lettori che offrono quotidianamente questa forma d’arte.

Il progetto si intitola “*Il Posto della Letteratura per l’infanzia: ricerca e complessità nei processi di formazione intorno alla letteratura per l’infanzia*” e vede collaborare docenti di diverse aree di ricerca, confermando come necessario un approccio multi e interdisciplinare per indagare la complessità della letteratura rivolta all’infanzia. Il gruppo di ricerca ha visto infatti impegnati docenti membri del Centro di ricerca in Letteratura per l’infanzia (Crli), quindi afferenti all’area storica dell’educazione, docenti dell’area di italianistica, di linguistica e didattica dell’italiano, docenti dell’area di didattica dell’inglese, e infine il gruppo di professionisti della Biblioteca dipartimentale “Mario Gattullo”.

1. Prima fase del progetto: Il *Posto* e i libri

Per introdurre un progetto dedicato a un luogo ospitante libri risulta significativo dare la parola a un nume tutelare adeguato, all'altezza del compito. Tramite la voce viva del protagonista di *The haunted bookshop* di Christopher Morley (1919), il bibliomane *Signor Mifflin*, ci addentriamo allora nella sua *libreria stregata*:

Il negozio era molto diverso dai negozi di libri che egli soleva frequentare. Dei due piani della vecchia casa ne era stato fatto uno: la parte bassa era divisa in piccole alcove, sopra, lungo il muro, correva un ballatoio che portava libri fino al soffitto. L'aria era pregna di una deliziosa fragranza di carta e di cuoio stagionati, e di un forte aroma di tabacco. Di fronte a sé, vide un grande cartello incorniciato:

*QUESTO NEGOZIO È INFESTATO dagli spettri
della grande letteratura suoi ospiti;
noi non vendiamo falsità né scarti.*

*Gli amatori di libri sono qui i benvenuti [...]
Abbiamo tutto quello che desiderate, benché forse
voi non sappiate di desiderarlo.*

*Il cattivo nutrimento dello spirito per via di letture mal scelte è una cosa grave.
Permetteteci di indicarvi delle ricette (Morley, 1919).*

La prima fase del progetto è stata dedicata ad immaginare, disegnare, realizzare ed allestire un luogo fisico: un posto che fosse casa per i libri di letteratura per l'infanzia, spazio pensato per lo studio, la ricerca e l'approfondimento delle infinite possibili traiettorie che attraversano questo ambito d'indagine con al centro il libro, ma sempre a partire dal dialogo instaurabile in sede di formazione con i diversi attori del territorio. Così è stato allestito un luogo dotato di strumentazioni e arredi funzionali a sostenere percorsi di ricerca partecipata ed esperienze laboratoriali. Un luogo che potrebbe dirsi quasi liminare, interno all'edificio del Dipartimento, ma sulla soglia, perché in dialogo diretto con il grande giardino esterno; quindi, dentro all'Istituzione ma architettonicamente e simbolicamente aperto verso il fuori; limitato da quattro mura ma ospitante libri quindi finestre e soglie che si aprono verso il lontano, affacciate verso altrettante e ulteriori dimensioni ed epoche e versioni della realtà e dell'irrealtà.

A seguire è risultato necessario far entrare in scena i primi protagonisti del progetto: i libri appunto. È stata così compiuta un'accurata scelta di un ampio corpus di opere significative di letteratura per l'infanzia considerate exempla di primaria importanza per la ricerca e per la formazione. La selezione, guidata da una preventiva definizione di diversi criteri di qualità (letteraria, linguistica, estetica, del visivo, della ricerca artistica, della cura editoriale, della varietà dei generi, per la significativa permanenza nell'immaginario collettivo, per la valenza storica ecc.), ha portato alla realizzazione di un fondo specialistico, unico in ambito accademico nazionale, destinato a crescere nel tempo, composto da romanzi, romanzi illustrati, raccolte di fiabe, raccolte di poesie, raccolte fotografiche, albi illustrati, graphic

novel e fumetti, narrazioni per kamishibai, opere classiche e opere contemporanee.

2. Seconda fase del progetto: la ricerca e la formazione

Il progetto ha visto tra gennaio e aprile di quest'anno la realizzazione del primo percorso pilota di formazione e ricerca, svolto insieme a un campione di trenta professioniste del comune di Bologna, scelte come campione disomogeneo per età, anni di lavoro, e servizi di provenienza (quali nidi d'infanzia e scuole dell'infanzia).

Il percorso si è composto di cinque incontri da due ore: il primo è stato dedicato alla “relazione narrante” e al osto occupato dal libro nella relazione tra adulti e bambini; il secondo è stato dedicato alle lingue e agli stili narrativi; il terzo alla poesia per l'infanzia e al dono della parola poetica; il quarto agli albi illustrati non fiction; il quinto al Posto abitato dalla letteratura per l'infanzia nella vita di ciascun'adulta, lettrice ed educatrice.

Ogni incontro è stato caratterizzato da tre momenti: il primo, precedente l'incontro in presenza, era dedicato alla compilazione di un questionario online, da noi rinominato come “il taccuino”, volto a raccogliere le conoscenze pregresse, le attribuzioni, le riflessioni, gli stereotipi, le ritrosie, i luoghi comuni, ma anche gli interessi, le curiosità, i dubbi, i bisogni formativi. Il materiale raccolto dai taccuini permetteva di poter modificare e adeguare lo svolgimento dell'incontro di formazione e allo stesso tempo dava l'opportunità di raccogliere in modo sistematico rimandi e riflessioni, poi oggetto di analisi per intercettare e intravedere nuovi spunti per percorsi di ricerca ulteriore.

Il secondo momento era quello della formazione vera e propria durante la quale il docente, a partire dalle riflessioni raccolte, si metteva in dialogo con il gruppo delle partecipanti, facilitando un confronto e uno scambio attorno alla tematica proposta.

Il terzo momento era quello dedicato al *focus group* a conclusione della formazione: un momento di ricapitolazione e di raccolta ulteriore, tramite registrazione audio, delle riflessioni e dei punti di vista delle partecipanti.

La ricerca ha così potuto sondare differenti livelli di significato attribuibili al “posto della letteratura per l'infanzia”, a questa collocazione che può essere non solo investigabile relativamente alle prassi educative e alle responsabilità delle relazioni narranti, ma anche più specificamente a possibili localizzazioni affettive, valoriali, culturali, che rimandano alla passione, alla cura di sé come professionisti, al piacere della lettura, alla ricerca di senso, alle possibilità di aprirsi a nuove possibilità di meraviglia, di rinnovamento dello sguardo, di ribaltamento delle prospettive sulla quotidianità e sulla relazione con gli altri e l'ambiente.

Il progetto ha così attivato un processo di restituzione della parola ai professionisti che, insieme alla parola, si sono reimpossessati di pratiche di condivisione e collettivizzazione del pensiero riflessivo e critico, ponendo le basi per la struttu-

razione di una possibile e prossima esperienza di “comunità ermeneutica”, in cui i libri, le storie e le conoscenze diventano patrimonio condiviso, appello alla responsabilità reciproca di co-costruttori dell’esperienza, delle parole che usiamo per raccontarla, quindi per plasmarla e infine riconsegnarla malleabile tramite l’arte, il racconto e la letteratura ai nuovi arrivati, futuri cittadini auspicabilmente sovrani (don Milani, 1977).

Il mondo ha stampato libri per 450 anni, eppure la polvere da sparo ha tuttora una più larga diffusione. Non importa! L’inchiostro da stampa è il più grande esplosivo: vincerà (Morley, 1919).

Riferimenti bibliografici

- Don Milani, L. (1977). *L’obbedienza non è più una virtù*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Faeti, A. (2001). *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*. Cesena: Il Ponte Vecchio.
- Gesualdi, M. (1977). *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Milano: Mondadori.
- Gesualdi, M. (2007). *Lettera a una professoressa. Quarant’anni dopo*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Morley, C. (1919). *The haunted bookshop*. New York: Doubleday, Page and Company (trad.it. di Pelà R., Picenti E., *La libreria stregata*. Sellerio, Palermo, 1993).
- Pontremoli, G. (2004). *Elogio delle azioni spregevoli*. Napoli: Ancora del Mediterraneo.

Una fucina di educazione attiva: la scuola all'aperto “Casa del sole” di Milano negli anni 1956-1963

Luca Comerio

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Milano-Bicocca - luca.comerio@unimib.it

Introduzione

La “Casa del Sole” nasce nel 1922 come espressione di quella sensibilità igienica e pedagogica che caratterizza il capoluogo lombardo nei primi decenni del Novecento, quando – nel quadro di una società in vertiginosa trasformazione – il dibattito sull’educazione diviene particolarmente denso e si inaugura una nuova stagione di riflessione su tematiche centrali, quali i metodi di insegnamento, la formazione dei docenti e il diritto dei bambini alla salute e ad ambienti di vita accoglienti (Seveso, 2023; Seveso & Comerio, 2023). All’origine della scuola all’aperto milanese vi è il proposito di predisporre un contesto scolastico salubre adatto agli alunni a rischio di tubercolosi; come nelle altre analoghe iniziative nate in Europa all’inizio del Novecento, a questa prima finalità istituzionale si affianca però subito l’ulteriore esigenza di fornire ai bambini – nei quali i problemi di salute spesso si accompagnano a deprivazioni di ordine sociale e culturale –, delle adeguate spinte motivazionali all’apprendimento: la “Casa del sole” diviene così il luogo di sperimentazione di una didattica nuova, realizzata quanto più possibile *en plein air*, nella quale sembrano felicemente affievolirsi i tradizionali vincoli che abitualmente imbrigliano la vita nello spazio chiuso dell’aula (Châtelet, Lerch & Luc, 2003; D’Ascenzo, 2018).

Il presente contributo è focalizzato sugli anni compresi tra il 1956 e il 1963, durante i quali ricopre l’incarico di direttrice Bice Libretti Baldeschi (1904-1994), educatrice e pedagoga che costituisce una significativa cerniera tra mondo della scuola e ambito extrascolastico. Saranno illustrati i primi risultati di una ricerca ancora in corso condotta presso l’Archivio Storico della scuola, interessato dal recente progetto “Archivio scolastico come memoria di comunità”; realizzato con il sostegno finanziario della Regione Lombardia, tale lavoro di recupero e valorizzazione ha reso disponibile un ulteriore tassello di quel vasto patrimonio di informazioni custodite negli archivi scolastici, oggi sempre più al centro dell’attenzione degli studiosi sia per il loro valore microstorico, sia per le potenzialità che presentano ai fini di una più generale ricostruzione della storia della scuola (D’Ascenzo, D’Alessio, Ghizzoni, Paciaroni & Serpe, 2023).

1. Libretti Baldeschi, tra scuola e Ceméa

La figura di Bice Libretti Baldeschi, direttrice della “Casa del sole” per sette anni a partire dall’anno scolastico 1956/57, è in qualche modo emblematica di quel fermento di innovazione pedagogica che caratterizza la scuola italiana nei primi decenni del dopoguerra e che vede numerosi insegnanti impegnati a trasformare dall’interno un’istituzione considerata non al passo con il mutare dei tempi e lontana dal naturale modo di apprendere del bambino (Lodi, 1963; Ciari, 1961; Freinet, 1981).

Dopo avere diretto, dal 1930 al 1934, scuole “non classificate” in contesti rurali (Pruneri, 2018) in Emilia Romagna e in Garfagnana, gestite dall’Ente Nazionale di Cultura, del quale era direttore generale Ernesto Codignola (Cives, 1967), Libretti Baldeschi nel 1939 si era trasferita a Milano, dove fino al 1956 aveva diretto la scuola di Via Forze Armate, in un quartiere difficile della periferia occidentale della metropoli (Pioli, 1996). Nei primi anni Cinquanta la giovane pedagoga era stata tra i fondatori delle delegazioni italiane dei Ceméa, movimento nato in Francia nel 1937 con l’obiettivo di diffondere i principi dell’attivismo tra gli educatori operanti nell’ambito dell’intervento sociale e del tempo libero (Bordat, 1976). Al pari di quelli francesi, i Ceméa italiani, nei quali Libretti Baldeschi avrebbe conservato a lungo un ruolo di responsabilità, si erano concentrati in modo particolare sulle colonie estive, che in quell’epoca accoglievano moltitudini di ospiti in strutture massificanti e mostravano un approccio che sembrava ignorare le peculiarità dei singoli (Comerio, 2023).

Dopo avere preso servizio alla “Casa del sole”, Libretti Baldeschi si accorge ben presto che, nonostante l’importante lavoro avviato dal predecessore Luigi Cremaschi (1888-1971) – ideatore, tra il 1951 e il 1953, delle cooperative didattiche di agricoltura e di allevamento, gestite dai bambini affiancati da specialisti (Barra, 2022) – l’impostazione della scuola è rimasta ancorata a un approccio tradizionale, trasmissivo, nozionistico e mnemonico, che sembra svalutare le potenzialità dei grandi spazi all’aperto e delle strutture progettate per una didattica attiva:

Sebbene gli insegnanti mi avessero dichiarato nelle prime riunioni dopo il mio arrivo di avere attuato qui fin dal 1925 i principi dell’educazione attiva, fu facile rendersi conto che quelle dichiarazioni erano soltanto parole vuote di senso.

I maestri realizzavano lo svolgimento del programma, diviso in materie di insegnamento, affidandosi alla memoria degli alunni, all’imparaticcio sulle pagine dei libri di testo e ignorando in realtà l’ambiente naturale e umano che viveva sotto i loro occhi nella stessa scuola all’aperto.

[A.S.C.S., b. 56, fasc. 504. Libretti Baldeschi, Relazione finale del direttore, 1 luglio 1957]

La nuova direttrice si pone così l’obiettivo di valorizzare la “Casa del sole” come luogo di elaborazione di un attivismo autentico, agendo sia su una diretta e attenta

cura del lavoro degli insegnanti, sia promuovendo occasioni di formazione e approfondimento.

2. Direttrice e insegnanti alla ricerca di un attivismo autentico

La costante attività di impulso esercitata da Libretti Baldeschi, invita gli insegnanti a una riflessione critica sul proprio lavoro, di volta in volta incoraggiando, suggerendo correzioni di rotta, stimolando riflessioni critiche; un esempio è offerto da queste osservazioni apposte dalla Direttrice nel registro di classe, a margine delle annotazioni di un insegnante:

18-1-61

[...]

1. Il tono generale dell'attività è determinato dalle esigenze degli alunni meno preparati. I migliori mi appaiono sacrificati. Organizzare per i più dotati la possibilità di un'attività autonoma, mentre l'insegnante dedica le sue cure ai meno dotati.

[...]

4. Condurre gli alunni alla capacità di osservazione attraverso la guidata scoperta del mondo naturale.

5. E far risultare tutta l'attività sui quaderni di scuola.

[A.S.C.S., b. 211, fasc. 2697, *Piano di lavoro congiunto per le classi seconde*, a.s. 1960/61]

Negli anni della direzione Libretti Baldeschi, la “Casa del Sole” diviene un punto di riferimento per la riflessione pedagogica: non solo proseguono le edizioni dei Corsi di differenziazione didattica per le scuole all'aperto, già in esercizio prima del suo arrivo, rivolte a insegnanti di scuola elementare, ma prende anche avvio il Centro Studi della Scuola all'Aperto – tra i cui collaboratori figurano Lamberto Borghi e Egle Becchi – che si propone di indagare nel profondo sia tematiche direttamente collegate all'attivismo, quali ad esempio il lavoro di gruppo, sia aspetti di carattere sociale, come il nesso tra rendimento scolastico e ambiente di provenienza, o il fenomeno dell'afflusso di immigrati connazionali a Milano.

Al centro della vita della scuola vi è il parco, che con Libretti Baldeschi vede quanto mai rafforzato il proprio ruolo chiave nella costruzione dei percorsi didattici delle classi; come emerge dai registri, esso appare la dimensione ideale per educare i bambini all'osservazione dei fenomeni:

L'ambiente che circonda questa scuola invita ad uscire, ad osservare, a raccogliere. I grandi alberi sono maestri, che insegnano senza parole: giungere a leggere nella natura, attraverso un'attenta osservazione e guidare all'osservazione i bambini che vedono – ma non osservano, guardano, ma non possono cogliere il particolare [...]

[A.S.C.S., b. 208, fasc. 2609. Registro della classe II A maschile, a.s. 1957/58]

Lo spazio verde costituisce però per gli insegnanti anche la preziosa occasione di cogliere gli aspetti più autentici della personalità degli alunni che, nell'ambiente costrittivo dell'aula, rimarrebbero facilmente celati:

Durante questo primo mese di scuola intendo approfittare di ogni giornata di tempo favorevole e di temperatura mite per condurre il mio piccolo gruppo di bambini [...] a visitare il Trotter. [...] per imparare io a conoscerli attraverso le conversazioni e le loro osservazioni [...]
[A.S.C.S., b. 209, fasc. 2634. Registro della classe I E mista, ottobre 1958]

La natura è vista come una dimensione in grado di portare alla luce gli specifici interessi e le curiosità dei bambini, che divengono il centro intorno al quale ruota la didattica quotidiana:

Mi preoccuperò anche di rilevare, attraverso l'entusiasmo e l'interesse [...], su quali aspetti della nostra scuola (luoghi e attività) sarà più opportuno ch'io fondi i centri di interesse nel mio piano di lavoro di quest'anno.
[A.S.C.S., b. 209, fasc. 2634. Registro della classe I E mista, ottobre 1958]

Il contesto naturale rappresenta lo sfondo privilegiato per sviluppare percorsi intorno ai centri di interesse – crocevia di un'attività scolastica squisitamente interdisciplinare –, che hanno proprio nell'osservazione uno degli assi fondamentali (Decroly & Boon, 1921; Borges, de Oliveira, Santos & Rios, 2023): il riferimento è principalmente a Ovide Decroly, il cui pensiero, dall'inizio degli anni Cinquanta, è oggetto di un'accresciuta attenzione da parte degli educatori italiani più impegnati sul fronte dell'innovazione (Pironi, 2019). A partire dai centri di interesse si articolano poi i *piani di lavoro*, costantemente condivisi e discussi tra gli insegnanti allo scopo di individuare linee di azione comuni, pur nel rispetto dell'iniziativa individuale di ciascun docente nella “scelta o accettazione occasionale degli interessi” degli alunni; una traccia di questo approccio si trova, ad esempio, nel verbale dell'incontro del 6 ottobre 1960, nel quale i sei maestri delle classi seconde riflettono intorno a questo quesito di fondo: “*come il lavoro, l'attività, l'osservazione si traducono in cultura [?]*” [A.S.C.S., b. 211, fasc. 2697, *Piano di lavoro congiunto per le classi seconde*, a.s. 1960/'61]. Nel documento citato viene delineato il percorso che, partendo dall'emersione degli interessi degli alunni, giunge sino alla sistematizzazione delle conoscenze e alla loro espressione attraverso il ricorso a molteplici linguaggi; sfondo nel quale questo processo prende avvio è sempre il parco: l'“osservazione” trae origine da un'“attività pratica”, cioè dall'esplorazione dello spazio verde, alla scoperta dei mutamenti che la natura presenta nel corso della giornata e delle stagioni; l'insegnante, “attraverso la conversazione dalla quale scaturiranno indubbiamente numerosi perché”, passerà poi alla “riflessione”, che condurrà a un'ulteriore approfondimento e sistematizzazione, “senza imposizione”, di nuove conoscenze; si passerà infine all'espressione delle nuove conoscenze, attraverso varie forme: “disegno, composizione scritta, interviste, lavoro manuale” [A.S.C.S., b. 211, fasc. 2697, *Piano di lavoro congiunto per le classi seconde*, a.s.

1960/’61]. È un tipo di esperienza, quella proposta da questi insegnanti, che si pone come oggetto di costante riflessione critica e di rielaborazione e che, oltre a connettersi a conoscenze precedenti, appare in grado di vivere “fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno” (Dewey, 1938).

3. Conclusioni

Il ricco patrimonio di documenti conservati nell’Archivio Storico della “Casa del sole” si offre a molteplici piste di ricerca, che vanno dall’analisi delle varie didattiche disciplinari, in grado accostare lo studioso e il lettore a una visione dell’istituzione scolastica come espressione di una “progettualità agita ‘dal basso” (D’Ascenzo, 2019, 2021), sino alla ricostruzione di biografie professionali particolarmente significative, utili a fare riemergere i protagonisti come attori di una storia corale (Braudel, 1998), come “personaggi vivi sulla scena, quasi tolti dall’oblio del tempo e dello spazio sociale” (D’Ascenzo, 2021).

Riferimenti bibliografici

- Barra, D. (2022). Una scuola grande un secolo. In *La Scuola del Sole. Cent’anni del Trotter a Milano tra sperimentazione educativa e impegno sociale* (pp. 17-111). Milano: La Città del Sole – Amici del parco Trotter ODV.
- Bordat, D. (Ed.) (1976). *Le Cemea, qu’est-ce que c’est ?* Paris: François Maspero.
- Borges, T. D. D. F. F., de Oliveira, G. S., Santos, A. O., & Rios A. V. S. F. (2023). Jean Ovide Decroly: os centros de interesse e a pedagogia da evolução ativa. *Revista Valore*, 8, 8082.
- Braudel, F. (1998). *Storia misura del mondo*. Bologna: Il Mulino.
- Châtelet, A.-M., Lerch, D., & Luc, J.-N. (Eds.) (2003). *L’école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l’Europe du xxe siècle*. Paris: Éditions Recherches.
- Ciari, B. (1961). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti.
- Comerio, L. (2023). *Le colonie di vacanza italiane (1968-1990). Una pedagogia fra tradizione e innovazione*. Milano: Unicopli.
- D’Ascenzo, M. (2018). *Per una storia delle scuole all’aperto in Italia*. Pisa: ETS.
- D’Ascenzo, M. (2019). Esperienze di *Public History of Education* nell’Università di Bologna, tra ricerca scientifica e didattica. In G. Bandini, S. Oliviero (Eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze* (pp. 211-221).
- D’Ascenzo, M. (2021). Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storicoeducativa: esperienze e prospettive. *History of Education and Children’s Literature*, XVI, 1, 655-676.
- D’Ascenzo, M., D’Alessio, M., Ghizzoni, C., Paciaroni, L., & Serpe, B. (2023). I lavori della Commissione tematica sugli archivi scolastici della SIPSE. In *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo: audiencias, narrativas y objetos educativos* (pp. 768-787). Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela.
- Decroly, O., & Boon, G. (1921). *Vers l’école renouvelée: une première étape*. Bruxelles Office de publicité.

- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione* (a cura di F. Cappa). Milano: Raffaello Cortina.
- Freinet, É. (1981). *Naissance d'une pédagogie populaire : historique de l'école moderne (pédagogie Freinet)*. Paris: F. Maspero.
- Lodi, M. (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Milano: Edizioni Avanti.
- Pioli, M. (1996). L'attività di Bice Libretti. In *Il pensiero e l'azione dei CEMEA*, di Bice Libretti Baldeschi (pp. 118-123), a cura dell'Associazione CEMÉA Milano. Milano: Studio Stampa.
- Pironi, T. (2019). La ricezione di Ovide Decroly nella pedagogia italiana del secondo dopoguerra. *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*, 272, 107-119.
- Pruneri, P. (2018). Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948. *Diacronie* [Online], 34, 2. DOI: 10.4000/diacronie.8062
- Riccardi, V. (2019). Educazione sportiva ed educazione permanente nell'esperienza dei Cemea: Cecrope Barilli e Ettore Gelpi. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, vol. 19, n. 2, 350-363. DOI: 10.13128/formare-25168
- Seveso, G. (2023). Il dibattito sull'istruzione femminile e la sperimentazione educativa di Aurelia Jozs. *Paideutika*, (38), 131-148.
- Seveso, G., & Comerio, L. (2023). The right to outdoor education at the beginning of the Twentieth century: reflections and practices from the pages of a Milanese journal (1911-1923). *Rivista di Storia dell'Educazione*, 9(2), 13-21. DOI: 10.36253/rse-13095.

«Nessuno più dei figli del povero à bisogno di essere istruito, e nessuno più di loro à diritto di esserlo a spese del proprio comune». La voce critica dei maestri nel difficile cammino della scuola popolare

Giusy Denaro*

Dottoranda

Università degli Studi di Catania - giusy.denaro@phd.unict.it

1. Introduzione

All'indomani della scomparsa di don Milani, avvenuta il 26 giugno 1967, Aldo Capitini scrisse che di Lorenzo Milani si sarebbe parlato "più dopo la sua morte di quanto non si sia fatto durante la sua vita" (Pironi, 2009, p. 143). Da allora "il priore di Barbiana" ha continuato ad essere rievocato, "in Italia come all'estero, con elogi e critiche" (Betti, 2017, p. 7), dividendo chi ritiene quell'esperienza la via per un rinnovamento scolastico finalmente inclusivo e chi vi intravede aspetti di dubbia valenza educativa.

C'è un rapporto tra cultura e ideologia che intesse da sempre le istanze educative del popolo italiano e che ha accompagnato, a volte precorso, la conquista di diritti fondamentali come quello all'istruzione (Cambi, 2012). A volersi muovere su un piano di ampia periodizzazione, andrebbe preso in esame quel "lungo" Ottocento nel quale originano i principi della modernizzazione, della laicizzazione, della centralità del potere politico e dell'autorità statale, poiché furono i fermenti sociali che scandirono questo ampio asse temporale "a prefigurare le concettualizzazioni fondanti del significato moderno di democrazia, anche in Italia" (Di Bella, Currò, 2011, p. 10).

Salutata la "primavera dei popoli" che aveva sconvolto l'Europa di metà Ottocento e indirizzato i sovrani verso importanti concessioni in varie parti della penisola, soltanto lo Statuto albertino resistette alla restaurazione degli antichi assetti monarchici: il Regno sabauda era la sola monarchia costituzionale a regime liberale, e aveva assecondato l'avanzare di quelle idee anche nel campo dell'istruzione sancendone il controllo statale e la progressiva laicizzazione¹. Di contro, il ricorso massiccio all'apparato ecclesiastico per esercitare funzioni di controllo sulla "condotta" magistrale e studentesca, caratterizzò le politiche scolastiche degli altri Stati restaurati.

* I suoi interessi di ricerca concernono la storia della scuola e la storia sociale dell'educazione, con focus attuale sulla figura della maestra elementare nella Sicilia sud-orientale dopo l'Unità.

1 Lo sforzo di limitare l'egemonia clericale in materia di istruzione, cominciato con la Legge Boncompagni (1848), ebbe prosecuzione nelle logiche di accentramento statale della Legge Lanza (1857) e poi della Legge Casati (1859).

Nel meridione, i tentativi di rafforzamento dell'assolutismo regio, in particolar modo dopo i moti del '48 (Agresta & Sindoni, 2012, pp. 79-93, 119-137), finirono per incentivare quelle rivendicazioni di autonomia politica e amministrativa di cui avrebbe fatto le spese anche il futuro Regno d'Italia. L'assetto centralistico promosso all'Unità dalla nuova classe egemone dovette rispondere alla necessità di limitare l'arbitrio dei poteri locali e di scardinare un sistema di antichi privilegi che, specie al sud Italia, si frapponneva ai bisogni dello sviluppo e della crescita economica.

2. La lotta all'analfabetismo nell'Italia liberale

L'estensione della Legge Casati al Regno d'Italia avrebbe dovuto realizzare l'unità linguistica e la coscienza nazionale del popolo italiano, promuovendo la diffusione delle scuole entro un piano generale di incivilimento, e affidando tale "ufficio" ad una classe magistrale che operasse in linea con gli obiettivi del governo liberale. Ma quel progetto si rivelò "molto ambizioso e poco realistico rispetto alla limitatezza degli strumenti e delle risorse messe in campo" (Trebisacce, 2012, p. 221), soprattutto in quelle realtà socialmente ed economicamente depresse che negavano ai loro abitanti non solo il diritto di istruirsi, ma persino di vivere in condizioni sostenibili.

In provincia di Catania, nel 1864, una "Petizione dei Singoli della Borgata del Milo", denunciava che, per quanto "distante dal Comune Giarre circa miglia sei, [...] i naturali di detta Borgata hanno vegetato nella perfetta ignoranza per manco d'istruzione, hanno passato agli eterni riposi come bestie senza l'assistenza di medico, sono stati privi di mettere in circolazione il prodotto delle proprietà per mancanza di strada traggittabile"². Spesso le borgate erano vittime del presupposto che non occorresse installarvi una scuola in ragione di un insufficiente bacino d'utenza: nel caso della borgata Torre del Comune di Riposto, il Sottoprefetto circondariale rimarcava che le ordinarie occupazioni della popolazione infantile non erano un motivo per non concedere la scuola, bensì "una ragione di più per procurare ai figli di quei poveri pescatori il mezzo d'istruirsi gratuitamente [...]"³.

A ciò va aggiunta la fragilità socioeconomica della classe magistrale: sottoposta all'arbitrio dei poteri locali entro un giocoforza politico che concorreva al "controllo del processo unitario sulla continuità storica di un dominio elitario collaudato" (Di Bella & Currò, 2011, pp. 105-106). "Povera Italia! – concludeva nel 1862 il maestro elementare Carlo Povigna – quanto sangue inutilmente versato, quanti sacrifici per raccogliere di frutti così amari che hanno il sapore di quelli passati, dall'albero della moderna libertà!" (Povigna, 1862, pp. 3-6). Afflitto dal-

2 Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. 1bis, b. 300, *Petizione dei Singoli della Borgata del Milo appartenente al Comune di Giarre*.

3 Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. 1bis, b. 300, *Decreto di sospensione della deliberazione consigliare del comune di Riposto*.

l'estrema miseria, il maestro chiedeva “di essere giudicato a termine di legge” (ivi, p. 18), richiamando il principio di uguaglianza giuridica costitutivo del regime politico liberale; dicendosi ideatore di un nuovo metodo d'insegnamento, pretendeva, altresì, il riconoscimento del proprio merito professionale, esprimendo una concezione del proprio lavoro come strumento di rappresentazione personale e sociale. Un vero precursore dei tempi, considerando che l'Unione Magistrale Nazionale, espressione della rivalse sindacale di una classe docente sempre più cosciente di sé, sarebbe nata soltanto nel 1901.

3. Scuola popolare ed emancipazione sociale

Fu al tempo della Sinistra storica che la riforma del sistema elettorale rese il possesso dell'alfabeto condizione necessaria per esercitare il diritto di voto, e fu allora che la Legge Coppino ribadì con più forza il principio dell'obbligo scolastico, promuovendo la scuola quale luogo privilegiato per apprendere il “catechismo civile” e rafforzandone il carattere “aconfessionale” su cui andò ulteriormente insistendo la Sinistra crispina.

Tuttavia, la diffusione dell'istruzione di massa non minava il radicato classismo che continuava a perpetrarsi nelle fasi successive degli studi. La distinzione enfaticizzata dalle forze capitaliste tra attività manuale e intellettuale, funzione esecutiva e direttiva, concorreva a mantenere un'organizzazione rigidamente gerarchica del sistema produttivo e sostanzialmente conservatrice dei rapporti economici e sociali. D'altra parte, le iniziali pretese dei socialisti non sconfinarono oltre una scuola pratica “che qualificasse, nel senso richiesto dallo sviluppo capitalista, i lavoratori italiani”, né l'estremismo rivoluzionario avrebbe potuto ambire ad un'istruzione emancipante, ritenendo che l'ascesa delle masse dovesse realizzarsi mediante l'azione e non con gli studi (Lacaita, 1973, p. 103). Soltanto nel clima del primo dopoguerra si fece strada l'ambizione di porre la scuola “al servizio dell'emancipazione completa del proletariato” (ivi, p. 129), ma la tendenza a “risolvere” la formazione individuale nel progetto egemonico delle classi subalterne finì per sostenere visioni post-borghesi sempre più rigide e autoritarie, nuove forme di asservimento dell'individuo alla massa (Chiosso, 2012).

Furono le dure circostanze della Resistenza a far prendere atto di “quanto ci sarebbe stato da fare [...] per ricondurre i giovani sulla strada degli studi interrotti o mai cominciati, e quanto ancora in direzione di un rinnovamento democratico dei metodi di insegnamento” (Raimondi, 2016, p. 74); ma alla fine del secondo conflitto mondiale i governi di unità nazionale si rivelarono più interessati alla propria salvaguardia politica che non alla gestione dell'emergenza sociale (Alvaro, 1945). Il 1° gennaio 1948, la Costituzione della Repubblica Italiana segnò il passaggio da un impianto liberale a uno democratico e sociale; da lì a poco, la democrazia cristiana, forte della conquistata maggioranza assoluta, in maniera non dissimile dalle forze politiche della destra liberale e fascista, avrebbe tradito le tante promesse di giustizia sociale (Lancisi, 2017, pp. 15-16).

4. Dare la parola, formare il senso politico (concludendo con don Milani)

Per fare scuola popolare, sosteneva don Milani, “non bisogna essere interclassisti, ma schierati” (Milani, 1958, p. 239). Il suo modo di intendere l’ufficio pastorale non tardò a farlo additare come prete “rosso” sin da quando nel ’47 a Calenzano aveva iniziato a far discutere di questioni sindacali e politiche, e non si arrestò neanche quando fu inviato nel disagiato comune di Barbiana. In quella scuola a tempo pieno, senza cattedra né banchi, aconfessionale e apartitica, egli educava il “senso politico” insegnando l’uso pertinente della lingua, unico mezzo valido e legittimo per l’esercizio dei diritti (Lancisi, 2017, pp. 56-57). La Costituzione era il testo a cui più spesso si rapportava per mettere in evidenza le storture di un sistema italiano che promuoveva i “Pierino” e bocciava i “Gianni” nella scuola come nella vita. Le conferenze che vi si organizzavano consentivano a ragazzi quasi analfabeti di “processare” apertamente uomini di cultura, imponendo di riconsiderare il ruolo dell’intellettuale nella società civile e nel progetto socio-politico di “liberazione” degli oppressi (ivi, p. 58).

Attivandosi in difesa del diritto all’obiezione di coscienza, posizione che lo avrebbe esposto nell’ultima fase della sua vita ad una dolorosa gogna giudiziaria e mediatica, egli aveva messo in discussione il principio di conformazione e di eterodeterminazione delle scelte, demandando il senso più autentico dell’educazione civica proprio all’“arte delicata” di “fare scuola” (ivi, p. 54). Aveva inteso sostenere quella “rivoluzione delle menti e delle coscienze” che le classi egemoni, in cento anni di storia, avevano frenato, a suo dire, con vari mezzi: “dal non costruire scuole, a non renderle efficaci, al non dare ai poveri la possibilità economica di frequentarle, fino ai richiami distraenti che sono la televisione il cine il tifo [...]” (Fallaci, 2000, p. 576).

Negli ambienti accademici, la tendenza a rintracciare nessi e parentele ha portato ad accostare la proposta educativa di Lorenzo Milani alle pedagogie del “dis-senso”, a quelle più radicali della “liberazione”, e finanche al movimento di “descolarizzazione” (Braccini & Taddei, 1999, p. 104). Nei contesti educativi e scolastici, “i più [ne] hanno semplificato, banalizzato la lezione” (Betti, 2017, p. 11), adducendo il sei politico, il livellamento in basso, il successo facile. Vero è che, se vezzeggiata come un modello ideale, la scuola di Barbiana rischierebbe a suo discredito di favorire fughe o inerzie utopistiche. Don Milani non voleva rovesciare le istituzioni esistenti, ma piegarle al vantaggio e ai bisogni concreti delle classi marginali; il suo non era un biasimabile tentativo di sabotaggio, ma un autentico “canto di fede nella scuola”⁴: agenzia “educativa” che può e che deve opporsi alla perpetrazione delle disuguaglianze sociali, appellandosi alla responsabilità “deontologica” della classe docente nel dare fondamento a quella “democrazia sostanziale” che, oggi più che mai, può darsi soltanto nell’esercizio di politiche solidali, consapevoli e partecipative.

4 Così definì *Lettera ad una professoressa*, anticipandone la stesura in una lettera del 1966 ad Agostino Burberi (Gesualdi, 1971, p. 305).

Riferimenti bibliografici

- Agresta, S., & Sindoni, C. (2012). *Scuole, maestri e metodi nella Sicilia borbonica (1817-1860)*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alvaro, C. (1945). *L'Italia rinunzia?* Milano: Bompiani.
- Betti, C. (2017). Don Milani e l'eterogenesi dei fini. *Historia Magistra*, IX, 24, 7-12.
- Braccini, F., & Taddei, R. (1999). *La scuola laica del prete don Milani*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2012). Per i 150 anni: educazione e pedagogia nell'Italia unita. Questioni di metodo e di struttura. In F. Cambi, G. Trebisacce (Eds.), *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico* (pp. 33-47). Pisa: ETS.
- Chiosso, G. (2012). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Di Bella, S., Currò, P. (2011). *Il lungo Risorgimento. Rivoluzioni, guerra civile, costituzioni nel Mezzogiorno (1796-1948)*. Vibo Valentia-Messina: Zaleuco.
- Fallaci, N. (2000). *Vita del prete Lorenzo Milani*. Milano: Bur.
- Gesualdi, M. (Ed.). (1971). *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Milano: Mondadori.
- Lacaita C.G. (1973). *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*. Firenze: Giunti.
- Lancisi, M. (2017). *La scuola di don Lorenzo Milani. Una lezione per i genitori, gli insegnanti e gli studenti*. Firenze: Sarnus.
- Milani, L. (1958). *Esperienze Pastorali*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Milani, L. (2017). *Lettera ai cappellani militari Lettera ai giudici* (a cura di Tanzarella S.). Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
- Pironi, T. (2009). L'incontro con Aldo Capitini. In C. Betti (Ed.), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo* (pp. 143-149). Milano: Unicopli.
- Povigna, C. (1862). *La nuova bandiera politica di Bottero e Borella*. Torino: tip. Sarda di C. Cotta.
- Raimondi, L. (2016). *I Convitti Scuola della Rinascita*. Milano: Aurora.
- Trebisacce, G. (2012). Scuola e Mezzogiorno in 150 anni di storia unitaria. In F. Cambi, G. Trebisacce (Eds.), *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico* (pp. 219-229). Pisa: ETS.

L'appello di don Lorenzo Milani arriva a Parma. L'esperienza di Ulisse Adorni tra scuola democratica inclusiva ed educazione ai media

Simona Finetti

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Parma - simona.finetti@unipr.it

1. Introduzione

Ulisse Adorni (1942-1991), figura eclettica da riscoprire, ebbe molteplici interessi nel mondo della scuola, della comunicazione e della politica e dedicò la sua vita ai giovani, prima come maestro elementare, poi come assessore alle politiche giovanili nella città di Parma¹. Dotato di personalità poliedrica e profondamente cattolico, fu appassionato lettore di Jacques Maritain, trasse ispirazione da don Lorenzo Milani e Célestin Freinet ed ebbe contatti con il Movimento di Cooperazione Educativa, di cui condivise alcuni valori e battaglie (Lottici, 2022, 2023). Dopo gli studi magistrali ebbe l'opportunità di iscriversi al corso di pedagogia del Professor Giovanni Maria Bertin presso l'ateneo bolognese (a.a. 1962-1963). Trasferitosi presso la facoltà di Magistero di Parma, inaugurata nel 1964, sostenne due annualità con il Professor Mario Valeri (A.U.A., Varia, V032). Molto impegnato come maestro, giornalista e nelle fila della Democrazia Cristiana, non concluse gli studi accademici.

Dal '67 Adorni fece suo l'appello di don Milani a riformare la scuola e negli anni '70 contribuì al rinnovamento dei testi scolastici, grazie alla sintonia maturata con l'editore Marietti di Torino. Dal 1980 collaborò con la Televisione Svizzera, TV locali e la RAI per realizzare programmi rivolti ai minori. Il filo rosso che accomuna tutto il suo operato è l'impegno per "dare la parola" ai giovani.

2. Una scuola sperimentale per dare la parola a tutti

Adorni armonizzò tratti delle pedagogie libertarie e dell'umanesimo integrale. Come maestro dedicò profonda attenzione all'educazione della persona – intesa come unità di intelletto, corpo, emozioni e spirito – senza trascurare la dimensione coscienziale del bambino. In ascolto dei bisogni autentici degli alunni, seppe amal-

1 Sulla scuola "attiva" di Adorni e sulle principali proposte per i giovani maturate durante il suo assessoreato si veda: Finetti, 2023.

gamare educazione alla libertà, osservazione, pratica “scientifica” ed esperienza cooperativa, evitando derive soggettiviste.

Già prima dei “decreti delegati” del 1974, la scuola democratica di Adorni si fondava sulla partecipazione di genitori e alunni. Il maestro di Parma coltivò inoltre un rapporto personale con Franco Basaglia² e percorse la via dell’integrazione scolastica ben prima del suo ufficiale riconoscimento legislativo (legge 30 marzo 1971, n. 118 e legge 4 agosto 1977, n. 517). Ottenuto il benessere dei genitori, accolse in classe – tra gli altri – un ragazzino proveniente dall’ospedale psichiatrico di Reggio Emilia, inserito nella vita *normale* con buoni risultati già nel 1973 (Chierici, 1973, p. 5).

Adorni basava le attività scolastiche sugli interessi dei bambini. Ogni alunno poteva costruire un proprio “programma di lavoro”, scegliendo fra numerose opzioni “calibrate sulle capacità”, per dare “la sicurezza che viene dal riuscire a fare bene le cose” (Michelotti, 2001). I bambini incontravano occasioni per esercitare lo spirito critico e imparare a dire di no in modo razionalmente argomentato; l’educazione della ragione avveniva attraverso il dialogo e la problematizzazione della realtà. Gli alunni si muovevano liberamente, non ricevevano compiti tradizionali e davano del tu al maestro, che era però sempre percepito come figura molto autorevole. Adorni era un insegnante esigente e nella sua scuola era continuo l’invito “alla responsabilità personale, a rispettare i propri impegni (soprattutto quelli liberamente scelti)” (Michelotti, 2001); mirava a far acquisire contemporaneamente conoscenze e competenze affettivo-emotive, capacità di autogestione e di gestione dei conflitti. Per esempio, quando invocava la *Situazione!*, la classe si disponeva a cerchio e si dedicava a risolvere questioni complesse. Lo sviluppo cognitivo doveva andare di pari passo con quello dell’espressione di sé, del coraggio del pensiero divergente, del rispetto e della valorizzazione delle differenze, delle capacità partecipative e dei valori democratici. Le scelte avvenivano dopo momenti di dialogo e per votazione (Fieschi, 2022).

3. Senza voti, ma non privi di ideali!

Adorni si mise al servizio della comunità e si batté per una scuola elementare senza voti e bocciature: riteneva utile soltanto una valutazione emancipante ed esperienziale per ciascuno, un’autovalutazione da apprendere giorno per giorno.

Citando don Milani, il maestro di Parma sosteneva che il fine della scuola fosse accompagnare tutti a “intendere gli altri, farsi intendere” e “dedicarsi al prossimo”

2 Dalla seconda metà degli anni ’60 Basaglia frequentò Parma, in rapporto profondo con Mario Tommasini, impegnato a chiudere brefotrofo, scuola speciale e manicomio provinciale (sito in Colorno). Basaglia diresse quest’ultimo tra ottobre 1970 e agosto 1971 (Foot, 2017, pp. 195-218).

(Adorni, A.U.A., Scuola, D-060, 1967)³. Amaramente, in occasione di una tavola rotonda su *Lettera a una professoressa*, dichiarò:

La scuola italiana propone ai ragazzi un fine meschino e disonesto: la conquista di un bel voto. Per questo fine i ragazzi si abituano ad imbrogliare, a studiare male, ad essere cogli insegnanti solo compiacenti, a non rischiare mai un'opinione sincera.

In tal modo distrugge dal di dentro l'edificio stesso della scuola e crea degli opportunisti poco colti, col parlare forbito semmai, ma vuoti d'ideale (A.U.A., Scuola, D-060, 1967).

Per Adorni la scuola dell'obbligo era una grande conquista della democrazia, che offriva il diritto a otto anni di istruzione in classi successive dalla prima elementare alla terza media. Tale continuità doveva essere difesa, affinché ciascuno potesse “costruire ed espandere se stesso secondo quei ritmi che la natura gli ha dato; [...] per vivere in maniera decente, perlomeno a scuola, le età psicologiche della propria crescita, senza dover funzionare da «papà della classe», o da bambino-prodigio” (Adorni, 1971, p. 6).

Adorni si sentiva molto vicino al prete di Barbiana e parlava di “scuola come liberazione” (Michelotti, 2001); aveva a cuore gli ultimi e ripeteva “il solito noiosissimo esempio”:

Se Curuddu sarà bocciato [...], la sua famiglia continuerà a pagare la maledizione d'essere del sud e di essere «sottoccupata», «sottosviluppata» e tutti i «sotto» del vocabolario di sociologia.

Pagherà perché non era assolutamente in grado di insegnare al figliolo la lingua italiana (Adorni, 1971, p. 6).

Nella scuola ideale senza voti, dalla prima alla quarta classe non erano previste pagelle. L'esame di quinta poteva essere affrontato come “la pagella-gioco” (Adorni, 1971, p. 6): i voti finali sarebbero stati stabiliti democraticamente con i bambini, dopo aver trascorso in campagna i giorni delle prove, impegnati a studiare la natura.

Per Adorni *dare la parola ai giovani* voleva dire aiutarli a comprendere la complessità del mondo e a padroneggiare linguaggi eterogenei, affinché potessero giovarsi per esprimersi; dagli anni '70 collaborò con l'editore Marietti anche in tale direzione. I volumi scolastici del tempo presentavano ai bambini una realtà sociale ormai obsoleta, un «roseo mondo di pastorelle» (Minimondo, 1974). *Il quaderno di Mario* (letture per le classi terza, quarta e quinta) rispecchia invece una società industriale, anche attraverso lo sguardo e le parole dei bambini. Estratti di temi di alunni di Adorni e dell'amico-collega Giorgio Michelotti sono inseriti

3 Entrambe le citazioni sono riprese da *Lettera a una professoressa*, Parte Prima, III. Un fine (Scuola di Barbiana, 1967, p. 94).

come pensieri dello scolaro Mario: stimolano la lettura con un'attiva partecipazione critica e interpellano gli alunni sui “motivi fondamentali della problematica infantile” (A.U.A., Scuola, D-089, appendice).

4. Un solo diritto di parola, molteplici alfabeti

Secondo Adorni era compito della scuola accompagnare i minori a conoscere i mezzi di comunicazione e a riflettere sulla rappresentazione della realtà che ogni specifico medium delinea. L'intuizione di Célestin Freinet alla base della tipografia scolastica – “la stampa può essere smitizzata solo imparando tutti i segreti della stampa” – doveva valere per tutti i media, in cui il bambino poteva “incontrare [...] possibilità espressive e comunicative ma anche [...] contraddizioni e [...] tentazioni manipolative” (Scuola, D-020, 1976, p. II).

Tra il 1974 e il 1976 il maestro di Parma invitò gli alunni a portare in classe riviste e quotidiani letti in famiglia. Dopo una fase di decostruzione e decodifica, i bambini inventarono una testata e scrissero articoli seguendo regole generali (Fieschi, 2022). I frutti di tale esperienza confluirono nella sezione “Lingua” del sussidiario *Codice '80* (Ed. Marietti). Secondo Adorni e Michelotti, per approcciarsi correttamente ai media dell'informazione era necessario sentire il dovere di “vedere chiaro”, considerando differenti punti di vista. In quarta classe, per esempio, gli alunni erano accompagnati a chiedersi: “La cronaca dei fatti è uguale dappertutto? Come sono commentati gli stessi eventi da diversi giornalisti?” (Adorni, Bottino, Chierici, Riccardi, & Michelotti, 1978, p. 179).

Adorni dedicò particolare cura anche all'educazione alla pubblicità, stimolando i bambini a fare attenzione agli annunci incontrati quotidianamente e all'esperienza di fruizione vissuta: “Se viene voglia di acquistare un prodotto, da dove nasce? Quali parole sono state scelte e come sono state usate?” (Adorni, Bottino, Chierici, Riccardi, & Michelotti, 1978, pp. 192-194).

Di fronte a un mondo di immagini in esplosione, secondo Adorni occorreva aiutare i minori a smitizzarlo, formando in loro “la capacità di tradurre, oltre che nei consueti linguaggi (scrittura, teatro, pittura, ecc.), anche nel linguaggio cinematografico le proprie sensazioni ed esperienze, i propri progetti, per comprendere quelli [...] proposti dall'esterno” (Scuola, D-020, 1976, pp. II-III). A tal fine ebbe particolare successo *Il piccolo principe* (1974-1976), realizzato da Adorni con gli alunni della scuola di via Goito a Parma: “un film di ragazzi” (p. IV), la cui valutazione deve essere effettuata sul piano educativo, non su quello estetico. Per il maestro il film-making scolastico favoriva:

1. la crescita degli alunni, attraverso esperienze condivise in gruppo;
2. la lettura/decriptazione della comunicazione diretta e mediata;
3. la produzione/espressività immediata e attraverso i media (Martinelli, 2022).

Adorni si impegnò per dare la parola ai bambini anche in TV. Nel 1979 furono improvvisate scene per la Televisione di Parma e nacque un laboratorio (quarta e quinta classe) dove “le partiture nascevano nel fare” (Adorni, 1982, p. 4). Come soggettista in RAI contribuì, tra gli altri, a *Il Fanbernardo* (1979), un programma contenitore volto ad affrontare sentimenti e vulnerabilità dell’infanzia e della preadolescenza. Le sei puntate scritte da Adorni diedero voce a “stati di inferiorità” – essere stonati, in sovrappeso o miopi – e “stati di superiorità”, come quelli di grazia che i bambini sperimentano nel flusso del gioco o con la musica (A.U.A., Scuola, D-034).

5. Dalla scuola al mondo

Per Adorni la scuola ha un ruolo fondamentale nel dare la parola ai giovani, ma non è sufficiente: un’educazione integrale richiede un’alleanza educativa territoriale. Nei suoi appunti si trovano già i concetti di rete, lavoro di équipe, continuità formativa, mutuo aiuto, comunità educante. La scuola deve sviluppare in ciascuno senso critico e capacità di pensare con la propria testa, ma – secondo Adorni – tali obiettivi sono raggiungibili solo attraverso la politica, che consente di affrontare i problemi insieme, ricostruendo il senso della collettività (Bottero, 2023).

Adorni si congedò dalla scuola nel 1985, eletto assessore alle politiche giovanili a Parma (Vecchio, 2017). Il suo fu uno dei primi assessorati dedicati esplicitamente ai giovani a livello nazionale e, tra le innovazioni che riuscì a realizzare, si ricorda l’apertura del primo sportello *Informagiovani* italiano.

Nel 1990, a un solo anno dalla sua morte prematura, Adorni diede ancora una volta la parola ai giovani: a scopo sia conoscitivo che migliorativo fu condotta una *Ricerca sulla realtà giovanile a Parma*, in collaborazione con l’Università di Pavia (Professor Celestino Colucci).

Riferimenti bibliografici

Fonti d’archivio

Archivio Ulisse Adorni, Parma (A.U.A.)

Fonti manoscritte, dattiloscritte e a stampa di Ulisse Adorni

Scuola, D-020, *Il Piccolo Principe. Un film fatto dai ragazzi. Quaderno*, 1976.

Scuola, D-034, *Il Fanbernardo. Un fantagiornale*, bozza di copione RAI, Roma, 31 luglio 1979.

Scuola, D-060, appunti per la *Tavola Rotonda “Lettera a una prof.”*, 5 dicembre 1967.

Scuola, D-089, *Codice ’80. Catalogo 1978 per le scuole elementari*. Torino: Marietti.

Altre fonti

Michelotti G. (2001). “Ulisse Adorni educatore”. Discorso in occasione della dedica a Ulisse Adorni della scuola primaria di via Paciaudi, Parma, 27 ottobre.

Minimondo (1974). “La nuova generazione dei libri per la scuola. Si può fare a meno della caramella?”. *Minimondo*, 7, giugno, pagine non numerate.

Fonti a stampa

- Adorni, U. (1971, 10 febbraio). Perché contesto i voti agli alunni. *Il Resto del Carlino*, p. 6.
- Adorni, U. (1982). *Ipotesi per una rivolta degli uomini di carta*. Parma: Centro grafico dell'Università di Parma.
- Adorni, U., & Michelotti, G. (1974). *Il quaderno di Mario*. Torino: Marietti.
- Adorni, U., Bottino, M., Chierici, A., Riccardi, F., & Michelotti, G. (1978). *Codice '80*. Torino: Marietti.
- Chierici, M. (1973, 21 marzo). *L'uomo si diverte a far nascere i bambini?*. *Corriere d'Informazione*, p. 5.
- Comune di Parma, Assessorato per la gioventù (1990). *Ricerca sulla realtà giovanile a Parma. Questionario per la rilevazione dei dati*. Parma: Author.

Fonti orali

- Fieschi L. (2022). Intervista rilasciata a Simona Finetti il 17/6/2022, Carignano (PR). Inedito.
- Lottici C. (2022). Intervista rilasciata a Simona Finetti il 2/8/2022, Parma. Inedito.
- Lottici C. (2023). Intervista rilasciata a Simona Finetti il 20-21/4/2023, Parma. Inedito.

- Bottero, E. (2023, 2 settembre). *Don Milani: un'eredità controversa*. Doppiozero, <https://www.doppiozero.com/don-milani-uneredita-controversa>
- Finetti, S. (2023). Cooperazione educativa e comunità educante. L'esperienza di Ulisse Adorni tra scuola e politiche giovanili. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 10 (2), 11-23.
- Foot, J. (2017). *La “Repubblica dei Matti”. Franco Basaglia e la psichiatria radicale in Italia, 1961-1978*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Vecchio, G. (cur.) (2017). *Storia di Parma. Il Novecento. La vita politica* (Vol. VII, tomo I). Parma: Monte Università Parma.

Sitografia

- Archivio Ulisse Adorni, <https://ulisseadorni.it/>.
- Michelotti, Giorgio. 2001. “Ulisse Adorni educatore”. Frammenti del discorso in occasione della dedica a Ulisse Adorni della scuola primaria di via Paciaudi, Parma, 27 ottobre. <https://ulisseadorni.it/comera-la-scuola-di-ulisse/>.

Le Nazioni Unite dei Bambini: dare voce ai cittadini di domani. L'esperienza di educazione alla cittadinanza interculturale promossa da Jella Lepman

Cristina Gumirato

Dottoressa di Ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano - cristina.gumirato@unicatt.it

Negli anni del secondo dopoguerra si andò affermando una cultura fondata sulla centralità del bambino, protagonista del dibattito pedagogico e attivo partecipante delle proposte educative. La voce dei bambini trovava rinnovati spazi di espressione dopo gli anni di controllo del regime nel contesto italiano. Un'esperienza significativa è stata sicuramente quella della maestra elementare Maria Maltoni, che all'inizio del 1949 rese possibile la pubblicazione da parte della casa editrice Il Libro di Firenze de *I diari di San Gersolè* (Maltoni, 1949), esposti anche in diverse città italiane come raccolta di tracce scritte e disegnate prodotte dagli alunni della scuola vicino Firenze in cui insegnava da diversi anni. La raccolta anticipò esperienze simili negli anni successivi, come quelle di don Lorenzo Milani. Nel 1954 il sacerdote venne nominato priore di Barbiana e negli anni che seguirono individuò nella scuola popolare il cuore pulsante del suo ministero, introducendo attività di insegnamento di lingue straniere e soggiorni all'estero, ma anche proposte di riflessione e scrittura collaborativa per sviluppare pensiero critico e consapevolezza politica da parte degli allievi (Alfieri, 2019). L'operosa partecipazione dei più giovani a queste iniziative si faceva portavoce dei nuovi valori di libertà, democrazia e impegno civile che ben riflettevano quanto accadeva anche a livello europeo.

1. Tracce infantili tra Italia e Germania

Tra le varie iniziative che si attivarono in tal senso, merita di essere ricordata quella avviata nella Germania post-bellica da Jella Lepman (1891-1970), la quale si era impegnata per offrire spazi inediti di espressione e partecipazione giovanile con la fondazione dell'Internationale Jugendbibliothek (IJB) di Monaco di Baviera, la prima biblioteca dedicata a bambini e ragazzi con una dotazione bibliografica di stampo internazionale (Lepman, 1964). Grazie agli iniziali rapporti che l'autrice aveva instaurato con il panorama culturale italiano, fu proprio l'esperienza della Maltoni una delle prime iniziative intercettate dall'istituzione tedesca. In occasione della giornata inaugurale della Biblioteca, infatti, avvenuta il 14 settembre del 1949, J. Lepman organizzò una mostra dedicata ai disegni di bambini provenienti da diversi paesi, esposta nelle sale del nuovo edificio insieme a una mostra di libri. Durante la fase di raccolta dei materiali, il numero di disegni di bambini italiani

risultava decisamente inferiore rispetto a quello delle altre nazioni. Questo fu l'espedito del breve carteggio intrattenuto con alcune figure italiane attive in campo sociale ed educativo. L'invio di materiale da parte della scuola di San Gersolé e dell'insegnante Maria Maltoni è confermato da un carteggio intercorso tra Jella Lepman e Maria Fossi. Si trattava con tutta probabilità di Maria Fossi Todorow (1926-2008), futura storica dell'arte presso il Gabinetto disegni e stampe della Galleria degli Uffizi di Firenze, dove avrebbe avuto modo di creare nel 1970 la sezione didattica da lei stessa diretta. Come traspare dalla missiva del 14 gennaio 1950, la Fossi conosceva bene la fondatrice dell'IJB, alla quale si rivolge con tono amichevole e confidenziale, utilizzando l'appellativo "Dear Friend" ["Cara amica"]. Nel corso della lettera, inoltre, la Fossi cita proprio la figura di Maria Maltoni, chiedendo alla Lepman se fosse interessata a una collezione di disegni realizzata dagli allievi di San Gersolé¹. In base al materiale archivistico consultato, non sussistono per ora prove certe sull'effettivo invio della raccolta, ma il coinvolgimento della Fossi Todorow svela una parte nascosta della costellazione internazionale che era andata creandosi nel secondo dopoguerra e che vedeva coinvolte diverse figure attive in ambito educativo per offrire spazi di pensiero e parola ai più giovani.

2. Dal disegno alla parola

Il successo delle prime iniziative spinse la Lepman e i suoi collaboratori a offrire più opportunità di espressione ai giovani frequentatori della biblioteca. La loro partecipazione attiva era testimonianza della capacità dei più piccoli di farsi portavoce di idee e valori in grado di valicare le esistenze specifiche e dunque degni di essere presi in considerazione e ascoltati.

Partendo da questo presupposto, nel 1953 decisero di fondare le *Nazioni Unite dei Bambini*, dove gli spazi di libera espressione del fanciullo trovavano reale possibilità di manifestazione oltre le attività dedicate esclusivamente alla lettura e ai libri.

L'accesso all'archivio storico dell'IJB e l'intreccio delle fonti analizzate ha permesso di ricostruire l'evoluzione dell'iniziativa. La proposta venne presentata e diffusa tramite volantini, ma ottenne fin da subito un riscontro significativo:

L'IJB ha lanciato un appello ai bambini tramite volantini e la risposta è stata travolgente. Immediatamente la folla si è riversata in biblioteca per ottenere tutte le informazioni possibili. È stato spiegato loro che l'ONU dei bambini sarà il loro progetto personale e che gli adulti li aiuteranno solo a trovare la loro strada. C'erano intere classi scolastiche, desiderose di partecipare all'ONU dei bambini e si è deciso di organizzare una prima riunione prepa-

1 Dall'archivio storico dell'International Youth Library Foundation, *Oggetto*: Briefe von Maria Fossi an die Internationale Jugendbibliothek, *Data*: 18/01/1950 e 21/04/1950 *Posizione archivistica*: 46.0558, doc. 1-2.

ratoria per la metà di novembre. I bambini che hanno richiesto le tessere sono stati talmente tanti che è stato necessario limitare il numero di ammessi².

Si trattava di una vera e propria riproduzione su scala ridotta dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, nella quale i partecipanti non erano gli adulti, ma i ragazzi iscritti alla biblioteca di età compresa tra i 12 e i 16 anni. I frequentatori più assidui della biblioteca rappresentarono il nucleo fondatore del progetto ma, con il passare del tempo, alla cerchia ristretta iniziale si affiancarono nuove adesioni, in alcuni casi anche di ragazzi residenti fuori dalla Germania e che soggiornavano a Monaco per un periodo temporaneo. In un articolo pubblicato nel gennaio del 1954 su "Der Schriftsteller. Zeitschrift des Schutzverbandes Deutscher Autoren Nordwest [Lo Scrittore. Giornale dell'Associazione di tutela degli autori tedeschi del Nord-Ovest] e conservato presso l'archivio della biblioteca monacense³, Jella Lepman esplicitava il numero totale di iscritti nel giorno dell'inaugurazione, avvenuta il 16 gennaio dello stesso anno, che si aggirava intorno ai 68 associati tra ragazze e ragazzi per un totale di 30 nazioni rappresentate. Negli anni successivi i numeri sarebbero ulteriormente cresciuti: nell'articolo *Citizens of tomorrow* della bibliotecaria americana Marion Horton, apparso sul notiziario dell'American Library Association, l'"ALA Bulletin" di Marzo 1955, il totale degli iscritti ammontava a 96 per 32 nazioni rappresentate. I membri agivano come veri e propri delegati delle nazioni scegliendole liberamente sulla base di interessi, curiosità o motivazioni personali. Nello stesso articolo la Horton riporta alcuni esempi significativi:

Il padre di un ragazzo era ingegnere in Perù. La madre del delegato greco viveva ad Atene. Una ragazza è arrivata in Germania come rifugiata dall'Afghanistan. Uno dei ragazzi che rappresentavano il Giappone ha scelto questo Paese per il suo interesse per la calligrafia (Horton, 1955, p. 114)⁴.

Ogni delegato veniva tesserato e aveva a disposizione all'incirca un mese per conoscere e studiare la nazione prescelta nei suoi aspetti salienti (storico-politici, geografici e culturali). L'IJB forniva libri, giornali, fotografie, cartine geografiche e dischi e i ragazzi avevano la possibilità di visitare consolati, agenzie di viaggio, musei e biblioteche, ma anche di intervistare parenti o conoscenti che avevano visitato o vissuto in diversi paesi.

La prima Assemblea Generale si tenne nella primavera del 1954, per proseguire

2 Dall'archivio storico dell'International Youth Library Foundation, *Oggetto*: Berichte und Artikel über die Jugend-UN der Internationalen Jugendbibliothek, *Data*: 11/1953-12/1954, *Posizione archivistica*: 46.0256. La traduzione dal tedesco è di chi scrive.

3 Dall'archivio storico dell'International Youth Library Foundation, *Oggetto*: Berichte und Artikel über die Jugend-UN der Internationalen Jugendbibliothek, *Data*: 11/1953-12/1954, *Posizione archivistica*: 46.0256.

4 La traduzione dall'inglese è di chi scrive.

mensilmente ogni terzo sabato del mese con discussioni su argomenti stabiliti dai bambini stessi. L'incontro si svolgeva nel rispetto di tutti i partecipanti e secondo dei criteri riconosciuti formalmente dai delegati: su ogni tavolo era affissa la bandiera del Paese e un cartello con il suo nome. Il Presidente, scelto periodicamente, introduceva i rappresentanti di due Paesi, che parlavano delle condizioni delle loro nazioni e rispondevano alle domande degli altri membri, i quali si alzavano e sventolavano la bandiera finché non venivano riconosciuti dalla presidenza e invitati a parlare. In ogni riunione veniva poi introdotta una questione di interesse generale e tutti potevano unirsi alla discussione. Le tematiche affrontate erano tra le più varie: le diverse forme di governo, la possibilità di creare un esercito di pace mondiale, la segregazione razziale, la creazione di un'ipotetica lingua internazionale, la politica. Sebbene non si abbiano testimonianze in merito, sembrerebbe che l'IJB offrisse anche la possibilità di organizzare scambi epistolari tra i delegati e alcuni giovani dei diversi paesi rappresentati. Tutte le assemblee erano registrate e successivamente trascritte a macchina, per essere trasmesse da alcune radio locali tedesche.

3. La *Children's Charta*: spazio inedito di espressione giovanile

Fu il confronto su un argomento particolare, però, a mettere in luce il senso più profondo di questa associazione, che non poteva essere considerata un mero passato, ma che veniva vissuta e interpretata con serietà e responsabilità da parte dei membri: la *Children's Charta*. Il desiderio di vedere coinvolti i bambini nel processo di ricostruzione democratica del paese, spinse la Lepman a leggere, durante l'Assemblea Generale del mese di settembre 1954, la Dichiarazione dei diritti del fanciullo stilata nel 1924. I giovani delegati approvarono il documento, ma evidenziarono anche alcuni aspetti che secondo il loro punto di vista potevano essere migliorati. D'altronde, essendo i veri protagonisti del documento, i bambini avevano la possibilità di fornire dei suggerimenti alla Commissione dei Diritti Umani, in vista della ratifica del documento del 1924 che sarebbe sfociato nella seconda Dichiarazione Universale dei Diritti del Fanciullo del 1959. Nell'autobiografia della Lepman sono riportati alcuni snodi critici che secondo i delegati delle *Nazioni Unite dei Bambini* era necessario inserire o rivedere all'interno della nuova Dichiarazione. Le varie riflessioni culminarono nella stesura di un articolo aggiuntivo rispetto ai sette stilati nel documento del 1924: "Il bambino deve essere protetto dallo sfruttamento in tempo di guerra. Nessun bambino deve essere arruolato e nessuna arma deve essere messa nelle mani dei bambini" (Horton, 1955, p. 114).

Le proposte avanzate durante l'incontro di settembre del 1954 furono inviate alla sede della Commissione di New York, dalla quale purtroppo non risultano riscontri scritti. Tuttavia, la seconda Dichiarazione Universale dei Diritti del Fanciullo del 1959 presenta delle modifiche sostanziali, se confrontata con il primo documento redatto nel 1924: il bambino è riconosciuto come soggetto a sé stante

e, sebbene non si abbiano prove certe, c'è motivo di pensare che l'iniziativa della Lepman e dei suoi seguaci abbia implicitamente influenzato parte del lavoro per la stesura del documento. D'altronde, non bisogna dimenticare l'attenzione e il sostegno che Eleanor Roosevelt, membro attivo della Commissione dei Diritti Umani, aveva riservato nel corso degli anni alla biblioteca, conoscendo la sua fondatrice in prima persona (Roosevelt, 1948).

4. L'infanzia al centro delle proposte educative

Durante gli anni della sua direzione, Jella Lepman volle che l'attenzione rivolta al pubblico giovanile fosse una prerogativa essenziale della biblioteca. Nell'autobiografia non si esime dal ricordare le difficoltà nel gestire le trattative con i finanziatori, spesso restii ad accettare e comprendere il nuovo profilo bibliotecario, che prevedeva la centralità dei bambini nelle diverse iniziative organizzate. Il cuore pulsante dell'IJB erano i bambini e la possibilità che veniva loro offerta di esprimersi ed essere interpreti attivi del loro tempo.

Tale prerogativa, in realtà, avrebbe garantito un posto di prim'ordine anche alla Letteratura per l'Infanzia, che poté giocare un ruolo chiave all'interno di questo passaggio storico-educativo. L'idea che il libro potesse contribuire all'emancipazione culturale e sociale dei più giovani e promuovesse lo sviluppo di una coscienza critica in grado di rispondere all'urgenza di riflessioni in campo politico ed educativo fece della disciplina un terreno fertile di iniziative e dibattiti.

In conclusione, si può dunque affermare che *Le Nazioni Unite dei Ragazzi*⁵ si inserivano in un quadro pedagogico più ampio, non limitato ai confini tedeschi, ma che avrebbe trovato riscontro in ulteriori iniziative avviate indipendentemente in altri paesi, come quelle realizzate dal priore di Barbiana. Si tratta dunque di una temperie culturale in via di cambiamento nella quale le scelte educative attuate furono un esempio significativo di come la cultura divenne esperienza vissuta, condivisione di valori e confronto con altre culture permettendo all'infanzia di essere protagonista nel processo di rinnovamento democratico dell'Europa oltre i nazionalismi dei regimi totalitari.

Riferimenti bibliografici

- Alfieri, P. (2019). *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*. Roma: Armando.
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1948). *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*. New York: Author.

5 Su proposta dei partecipanti stessi, pochi mesi dopo la nascita le *Nazioni Unite dei Bambini* cambiarono nome sostituendo la dicitura "bambini" con "ragazzi", in quanto più rispondente all'età effettiva dei delegati (Lepman, 1964).

Panel 2 – Sottogruppo 1 – Cristina Gumirato

- Horton, M. (1955). Citizens of tomorrow. *ALA Bulletin*, 49 (3), 114-115 e 133-134.
- Lepman, J. (1964). *Die Kinderbuchbrücke*. Frankfurt am Main: Fischer (trad. it. *Un ponte di libri*, Sinnos, Roma, 2018).
- Maltoni, M. (1949). *I diari di San Gersolè*. Firenze: Il Libro.
- Roosevelt, E. (1948). Food for Thought. *New York Harold Tribune*, 61.

“Il mestiere più difficile”: la pedagogia di don Milani tra le pagine della rivista *Noi donne* (1967)

Rossana Lacarbonara

Dottoranda

Università del Salento - rossana.lacarbonara@unisalento.it

Premessa

Al momento della sua pubblicazione, nel 1967, *Lettera a una professoressa* restituì un nuovo punto di vista sul complesso e intricato mondo della scuola italiana, evidenziando nodi, criticità e nessi dell'articolato rapporto tra scuola, famiglia e società. L'opera, data alle stampe nel maggio del 1967, pochi mesi prima della morte di don Lorenzo Milani, rappresenta non solo una testimonianza della esperienza pedagogica della scuola di Barbiana, che accoglieva ragazzi e bambini che, spesso a causa delle ripetute bocciature, avevano abbandonato la scuola pubblica, ma anche un'aspra critica al sistema scolastico italiano e ai suoi insegnanti, colpevoli di averne “bocciati tanti” e di respingere e marginalizzare gli studenti provenienti dagli ambienti popolari (Meda, 2020). Nella scuola di Barbiana, si proponeva di promuovere l'uguaglianza di tutti e di diventare strumento di emancipazione e inclusione sociale, un luogo dove “chi era senza basi, lento o svogliato si sentiva il preferito. Veniva accolto come voi accogliete il primo della classe. Sembrava che la scuola fosse tutta solo per lui. Finché non aveva capito, gli altri non andavano avanti” (Scuola di Barbiana, 1976, p. 10).

La ricerca presentata si propone di affrontare, attraverso la disamina di un articolo pubblicato all'interno della rivista femminile *Noi donne*, organo di stampa dell'Unione Donne Italiane¹, nel settembre del 1967 l'impatto del pensiero pedagogico di don Milani, dell'esperienza nella scuola di Barbiana e della pubblicazione di “Lettera ad una professoressa” sugli insegnanti della scuola pubblica italiana degli anni Sessanta. All'interno del numero del n. 37 del settembre 1967 troviamo

1 L'Unione delle Donne Italiane nacque dall'esperienza di alcune esponenti dell'antifascismo femminile emigrate in Francia tra il 1936 e il 1938. L'associazione fu impegnata su diversi fronti per la ricostruzione del paese nel secondo dopoguerra. Tra le maggiori esponenti: Maria Jervolino (1902-1975), Lina Merlin (1887-1979), Nilde Iotti (1920-1999). Per approfondire Cfr.: Colaci, A.M. (2023). L'impegno del Centro Italiano Femminile sul territorio leccese. L'Opera di donna Luisa Zaccaria. *Frammenti*. Lecce: Pensa MultiMedia, 33-45; Fioravanzo, M. (2013). Le organizzazioni femminili e l'assistenza: l'esperienza dell'UDI. *Bollettino dell'Archivio per la storia del movimento sociale cattolico in Italia*: 1/2, 2013, 155-169; Gabrielli, P. (2005). *La pace e la mimosa. L'unione donne italiane e la costruzione politica della memoria (1944-1955)*. Roma: Donzelli; Rodano, M. (2010). *Memorie di una che c'era: una storia dell'Udi* (Vol. 683). Il sagggiatore.

un articolo dal titolo “Quello dell’alunno è il mestiere più difficile”, a firma di Mirella Aloisio, scritto in occasione della pubblicazione di *Lettera ad una professoressa*, un testo definito dall’autrice “cosa nuova nel difficile e complesso mondo dell’insegnamento” (Aloisio, 1967, p. 8).

All’interno dell’articolo si ritrova l’approfondimento di alcuni spunti di riflessioni derivati dalla lettura dell’opera di don Milani e i ragazzi di Barbiana. In primo luogo, la Aloisio si interroga sul quesito posto dal titolo stesso del suo intervento: perché quello dell’alunno è il mestiere più difficile e “Di chi è la colpa? Degli insegnanti vecchio stile, delle famiglie troppo indifferenti, dei ragazzi svogliati, o del nostro sistema educativo?” (Aloisio, 1967, p. 7).

1. *Lettera ad una professoressa nelle pagine della rivista Noi donne*

Dalla lettura dell’opera e dell’articolo vengono alla luce molteplici nodi del rapporto tra scuola e famiglia, tra insegnamento e società, tra scuola e vita, tra maestri e alunni e il pensiero pedagogico di don Milani che, come ha osservato Agresta (2011), si delinea all’interno di un dibattito pedagogico che coinvolgeva alcuni tra maggiori pedagogisti del Novecento, quali Freinet, Ferrière, Dewey, Claparède e Decroly. Un dibattito dal quale emerge la necessità di un “nuovo concetto di scuola” (p. 8) nel quale l’alunno non è un “generico, indifferenziato fanciullo” (p. 8) a cui a cui insegnare esclusivamente a leggere, scrivere e far di conto ma un “figlio del popolo” per cui si rendevano necessari nuovi itinerari per l’apprendimento diversi dal modello proposto dalla scuola tradizionale.

L’articolo della Aloisio ci consente di analizzare, all’interno di questo dibattito, il punto di vista degli insegnanti della scuola pubblica italiana e i loro commenti all’opera dei ragazzi di Barbiana. All’interno dell’articolo i nomi degli insegnanti coinvolti nell’intervista sono oscurati per motivi di privacy.

M.R.V., professoressa di lettere alla scuola media di Stato definì il libro “assurdo in un certo senso e senz’altro troppo duro” ovvero “lo sfogo di ragazzi esacerbati che avranno le loro buone ragioni, perché troppo presto hanno dovuto affrontare la vita ma si tratta di casi limite” (Aloisio, 1967, p. 8).

L’accusa rivolta ai docenti di non essere imparziali è respinta dalla docente che afferma di non “fare differenze”, anzi di non chiedere mai informazioni circa le origini e le famiglie dei propri studenti proprio a tale scopo. Paradossalmente, questo “non chiedere” e “non informarsi” sarebbe stato criticato da don Milani e dai ragazzi di Barbiana: perché – leggiamo su *Lettera ad una professoressa* – “non c’è nulla che sia ingiusto quanto far le parti uguali fra disuguali” (Scuola di Barbiana, 1976, p. 45). La proposta di don Milani, infatti, era quella di una scuola egualitaria di massa che tenesse conto delle origini degli allievi e che fosse “integrale” e a tempo pieno, “habitat di vita, di crescita, di sviluppo di sé” (Cambi, 2017, p. 62).

Il professore di matematica G.P. mostra un approccio all’opera completamente diverso: afferma di non concordare in gran parte con le affermazioni contenute

nel testo, in particolare con la sfiducia in una scuola di stato uguale per tutti, ma di aver anche pensato di parlarne con i suoi allievi in classe per coinvolgerli e ascoltare le loro opinioni sulle criticità della scuola e scoprire eventuali affinità con il pensiero dei ragazzi di Barbiana ma ad un certo punto si chiede se sarebbe suo compito farlo. Lui, infatti, insegna matematica e afferma: “io sono pagato per insegnare matematica, capisce? E non so mai quali sono i limiti in cui devo muovermi” (Aloisio, 1967, p. 8). Fra gli anni Sessanta e gli anni Settanta, osserva Borruso (2022), la formazione degli insegnanti era ancora sostanzialmente legata alle conoscenze disciplinari, con scarsi accenni alla formazione pedagogica e alle attività complementari. Ciò emerge anche nella critica del prof. G.P. che attribuisce le responsabilità dei problemi della scuola al Ministero e alle riforme, colpevoli non fornire ai futuri docenti i giusti strumenti per insegnare ed educare, afferma, infatti: “Quando sono entrato in ruolo mi hanno consegnato un regolamento fatto di divieti ed obblighi burocratici. Tutto qui. E ogni volta che mi viene in mente di portare delle innovazioni sono preso dalla paura” (Aloisio, 1967, p. 8).

Aspra è anche la critica di A.G., professore di storia e filosofia al liceo classico che sostiene che i ragazzi di Barbiana, vivendo in un paesino sperduto in cima alla collina, non potevano conoscere le dinamiche e il funzionamento della scuola pubblica italiana. In particolare, il professore difende la categoria degli insegnanti, che svolgevano, a suo parere, un lavoro «più faticoso di quello normale» (Aloisio, 1967, p. 9) perché, afferma, «non è facile insegnare a chi ha delle gravi la comune, a chi è svogliato, a chi è meno dotato» (Aloisio, 1967, p. 9). La difesa in particolare si riferisce a quelli insegnanti che svolgono, oltre al lavoro nel pubblico, anche ripetizioni private. A tal proposito, infatti, si legge in Lettera ad una professoressa: “Ci sono dei professori che fanno ripetizioni a pagamento. Invece di rimuovere gli ostacoli lavorano ad aumentare le differenze. La mattina sono pagati da noi per far scuole uguale a tutti. la sera prendono denaro dai più ricchi per fare scuola diverse ai Signorini. A giugno, a spese nostre, siedono in tribunale e giudicano le differenze” (Scuola di Barbiana, 1976, p. 54). Il professore risponde all'accusa affermando che le ripetizioni private sono necessarie agli insegnanti a causa dello stipendio insufficiente e che tale “Lavoro straordinario” è comunque a vantaggio di allievi che presentano delle difficoltà nello studio, a prescindere dalla loro estrazione sociale.

In ultimo, L.R., professoressa di lingue straniere nella scuola media, definisce il libro “terribile” poiché “scava dentro e sconvolge” (Aloisio, 1967, p. 9). e mette in discussione molti valori che fino a quel momento erano stati ritenuti consolidati e validi per sempre. Rispetto allo studio della lingua francese la professoressa ci racconta che inizialmente insegnava nello stesso modo in cui era stato insegnato a lei stessa: ovvero una lingua “fatta di regole ed eccezioni”. E forse, si chiede, citando l'opera di don Milani e i ragazzi di Barbiana, se i suoi alunni fossero andati in Francia se avrebbero saputo chiedere dal bagno o soltanto discutere di “gufi, ciottoli e ventagli, sia al plurale che al singolare” (Aloisio, 1967, p. 9). Pur consapevole di queste criticità e desiderosa di creare un suo metodo più concreto, L.R. afferma “ma ci sono sempre i programmi da rispettare”. Emerge, quindi, ancora

una volta una critica alla necessaria limitazione del lavoro dell'insegnante alla mera esecuzione di rigidi programmi ministeriali.

La difficoltà degli insegnanti, un mestiere definito dalla Aloisio come una "lotta continua", è descritto come ancora ancorato al passato mentre i giovani – scrive l'autrice – "vogliono cose vive" (Aloisio, 1967, p. 9). I docenti, provenienti da un sistema scolastico e universitario ancora profondamente selettivo ed elitario, stentavano a comprendere le necessità di una nuova popolazione studentesca sempre più numerosa e differenziata per estrazione sociale e culturale (Crivellari, 2004)

3. Conclusioni

L'esperienza di Barbiana e Lettera ad una professoressa rappresentarono un "movimento". Alcuni docenti la interpretarono come una spinta a fare qualcosa per ridare fiducia ai giovani, in particolare a coloro che non avevano alle spalle un ambiente familiare che completasse le carenze della scuola.

Si rese, dunque, necessario che gli insegnanti, almeno quelli che lessero il testo ne trassero un desiderio di cambiamento, si attivassero affinché la scuola non sia più "un ospedale che cura i sani e respinge i malati" (Scuola di Barbiana, 1976, p. 16). Ciò implica, ovviamente, la partecipazione attiva di entrambi gli attori della relazione educativa, professori e allievi, e un rinnovamento della prassi educativa troppo legata a posizioni acquisite nel passato, a nozioni e competenze prefissate (Fugali, 2011).

Don Milani si fece promotore di un'educazione che non era semplice trasmissione di cognizioni e valori elaborati dalle classi dominanti. La prassi educativa (il come si fa) di don Milani è ampiamente conosciuta: "a Barbiana i ragazzi sedevano attorno ai tavoli, non c'era "cattedra né lavagna né banchi" (Scuola di Barbiana, 1976, p. 9) da cui ascoltare prediche e lezioni e la scuola aveva una sua forma "circolare" e collaborativa. Don Milani, quindi, rende i suoi allievi, diremmo oggi, co-protagonisti del processo educativo utilizzando metodi cooperativi e solidali di insegnamento e apprendimento.

La scuola diviene per lui un luogo di emancipazione, uno spazio finalizzato alla crescita umana delle persone coinvolte nel processo formativo e allo sviluppo democratico della società.

In definitiva, si fece promotore di una pacifica resistenza alla società del tempo, una personale lotta dalla parte degli ultimi per un mondo migliore contro l'ingiustizia sociale, in contrapposizione con l'esclusione sociale che sembra attendere chi è "ultimo", "emarginato" e "oppresso".

Attraverso le voci degli insegnanti interessati dall'intervista è emerso un tentativo di risposta alla "lettera" da Barbiana e una rilettura di quelle vibranti accuse come un'esortazione a far qualcosa per colmare le carenze della scuola degli anni Sessanta e "tagliare il filo su quale si è sempre andati per incominciare a procedere senza schemi" (Aloisio, 1967, p. 9).

Riferimenti bibliografici

- Aloisio, M. (1967). Quello dell'alunno è il mestiere più difficile. *Noi Donne*, 37.
- Agresta, S. (2011). Don Milani nel dibattito pedagogico degli anni '60. *L'eredità pedagogica di don Milani. Quaderni di Intercultura*, III, 8-12.
- Borruso, F. (2022). La scuola media unica (1962) e il dibattito politico-pedagogico sulla formazione degli insegnanti. *Pedagogia Oggi*, 20(1), 062-068.
- Cambi, F. (2017). Ripensando don Milani a cinquant'anni dalla morte. Educazione. *Giornale di pedagogia critica*, 6(2).
- Colaci, A.M. (2023). *L'impegno del Centro Italiano Femminile sul territorio leccese. L'Opera di donna Luisa Zaccaria* (pp. 33-45). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Crescenza, G. (2020). Don Lorenzo Milani and his school. The problems and perspectives of education in the "Lettera a una professoressa". *Rivista di Storia dell'Educazione*, 7(2), 99-108.
- Crivellari, C. (2004). *Professori nella scuola di massa. Dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria*. Roma: Armando.
- Gabrielli, P. (2005). *La pace e la mimosa. L'unione donne italiane e la costruzione politica della memoria (1944-1955)*. Roma: Donzelli.
- Fioravanzo, M. (2013). Le organizzazioni femminili e l'assistenza: l'esperienza dell'UDI. *Bollettino dell'Archivio per la storia del movimento sociale cattolico in Italia*, 1/2, 2013, 155-169.
- Fugali, E. (2011). Cosa rimane della "Lettera ad una professoressa" nell'era dell'aziendalismo universale. Alcune riflessioni a margine. *L'eredità pedagogica di don Milani. Quaderni di Intercultura*, III, 19-24.
- Meda, J. (2020). Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968). In *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi* (pp. 87-101). Milano: FrancoAngeli.
- Rodano, M. (2010). *Memorie di una che c'era: una storia dell'Udi* (Vol. 683). Milano: Il saggiaatore.
- Scuola di Barbiana (1976). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Mi sta a cuore: don Milani e la parola del futuro.

Amalia Marciano

Dottoranda

Università degli Studi di Salerno - ammarciano@unisa.it

Introduzione

L'esperienza pedagogica di don Lorenzo Milani testimonia come “la valenza del diritto a non obbedire acriticamente” (Attinà, 2021, p. 12) rispetto ad una struttura educativa e scolastica che “fa parti uguali fra disuguali” (Scuola di Barbiana, 2017, p. 16) sia necessaria e lontana dall'essere una contestazione fine a sé stessa.

Essa si nutre della relazione tra maestro e allievi, in una dimensione di *bottega della parola* in cui cercare le *parole* insieme significa emanciparsi come collettività. Pietre-parole, volendo ricorrere ad un'immagine poetica di Roberto Piumini “stabili, fedeli: prodotti sapienti e pacifici delle mani umane” (Piumini, 2018, s.p.).

La lezione dell'uomo e del prete di Barbiana resta importante per chi si interroga sul ruolo dei maestri e sul *modus* dell'educazione nella società contemporanea, sempre più complessa e in continua metamorfosi, in cui mondi diversi si trovano a condividere gli stessi spazi, la stessa storia, e in cui il rischio di esclusione resta molto alto.

Partendo dall'analisi del suggestivo racconto in bianco e nero *Il Maestro*, che mostra come don Milani può diventare una narrazione virtuosa, il contributo intende mettere in risalto l'importanza dei *buoni maestri* nella scuola del futuro, impegnata a ridefinire e ri-costruire il proprio paradigma educativo tra sfide quotidiane e nuove forme di realtà.

1. Barbiana illustrata. Storia in bianco e nero di don Milani

Il valore, la memoria e l'attualità dell'opera del priore di Barbiana, educatore appassionato come lo ha definito papa Francesco alla fiera dell'editoria di Milano “Tempo di Libri” nel 2017 richiama a riflettere sulla figura del maestro, a partire dall'etimologia del termine. Il latino *magister* (chi è di più), indica un *di più* di apertura e servizio alla vita, non di potere sulla vita perché il “maestro dà al ragazzo tutto quello che crede, ama, spera” (Scuola di Barbiana, 2017, p. 91).

Maestro è la parola, il mestiere ma anche l'idea che esso richiama. In *Lettera ad una professoressa* (2017) si legge: “dicesi maestro chi non ha nessun interesse cul-

turale quando è solo” (Scuola di Barbiana, 2017, p. 92), richiamando l’importanza della relazione maestro allievo quale fulcro dell’intervento educativo.

Maestro è “chi è sicuro di essere sé stesso, fragilità comprese, inadeguatezze comprese, fallimenti compresi, insomma limiti compresi” (D’Avenia, 2016, p. 34).

Non è un caso che *Il Maestro* (2017) è anche il titolo del potente albo in bianco e nero dedicato a don Lorenzo Milani, scritto da Fabrizio Silei con le illustrazioni di Simone Massi.

Il racconto, affidato alla voce di un immaginario quanto assai realistico ragazzino, alunno del “prete matto”, inizia da una sedia che cade nel buio di un’umile casa di contadini e attraversa l’esperienza della scuola di Barbiana ripercorrendone le tappe fondamentali: le intense conversazioni sulla guerra, la lettura di giornali, la scoperta delle parole e del loro valore, gli incontri con i giornalisti e le numerose lettere scritte fino alle famose *Lettere a una professoressa* per poi arrivare al processo e alla morte prematura di don Milani nel 1967.

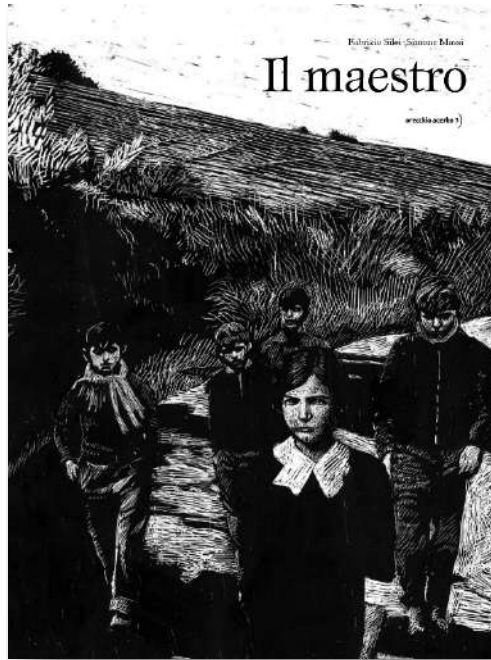


Fig. 1: Copertina *Il Maestro*, Orecchio Acerbo 2017



Fig. 2: Tavola don Milani, *Il Maestro* (2017)

Il buio è la chiave narrativa scelta dai due autori, resa in maniera emblematica dalla tecnica dello *scratchboard*¹ con la quale sono state realizzate tutte le tavole. Non si tratta soltanto del buio di una casa non servita dall'energia elettrica ma il buio della mente, dell'ignoranza, dell'analfabetismo.

Un viaggio metaforico dal buio alla luce che si fa spazio tra le tavole illustrate rivelando forme e figure. Incisioni forti e ben definite fanno emergere il bianco che, pagina dopo pagina, andrà ad illuminare i volti e gli sguardi dei giovani protagonisti in segno di riscatto e presa di coscienza collettiva.

Le immagini ci consegnano una narrazione suggestiva che tratteggia i gesti umili ma preziosi della quotidianità contadina, i frammenti di un paesaggio agrario e la fatica del lavoro nei campi. Le pagine che ritraggono i personaggi sono poi il prodotto di una rielaborazione (in parte) di fotografie originali del tempo, per questo i volti grandeggiano sulla doppia pagina dell'albo: sono gli sguardi pieni di speranza e a tratti sfuggenti a catalizzare tutta l'attenzione dei lettori. La scelta cromatica costringe ad una lettura essenziale, lenta e silenziosa: non ci si perde tra i dettagli di illustrazioni dai colori accesi, è il fascino delle incisioni e delle linee nere a richiamare l'attenzione.

È l'incontro con don Milani a cambiare la vita del nostro protagonista e quella di tutti ragazzi della piccola scuola dell'alta val Mugello e a colorare le pagine di tinte bianche e luminose.

La sua morte, però, riporterà il buio nelle loro vite, resta la forza della sua parola e dei suoi insegnamenti. La sua scuola. A chiudere questa suggestiva narrazione, infatti, c'è la scritta I CARE.

Le pagine de *Il Maestro* sono un crocevia di vite che confluiscono in una storia emblematica e corale, la storia di tanti Gianni che la scuola del tempo aveva respinto, perché di "Gianni ce n'è milioni" (Scuola di Barbiana, 2017, p. 28).

1 La tecnica illustrativa dello *scratchboard* consiste nell'utilizzo di coltelli e strumenti affilati per incidere un sottile strato di argilla bianca cinese che è rivestita con inchiostro di china scuro, spesso nero.



Fig. 3: Tavola conclusiva I care, *Il Maestro* (2017).

2. Maestri *per* la vita

Alla scuola di Barbiana si veniva accolti da un cartello che riportava proprio questa scritta:

I care: “mi importa, mi prendo cura, mi sta a cuore”, a sottolineare la dimensione educativa, l’attenzione verso l’*altro*. Un motto in contrapposizione, nell’Italia del tempo (ma valido ancora oggi), al fascista “Me ne frego”.

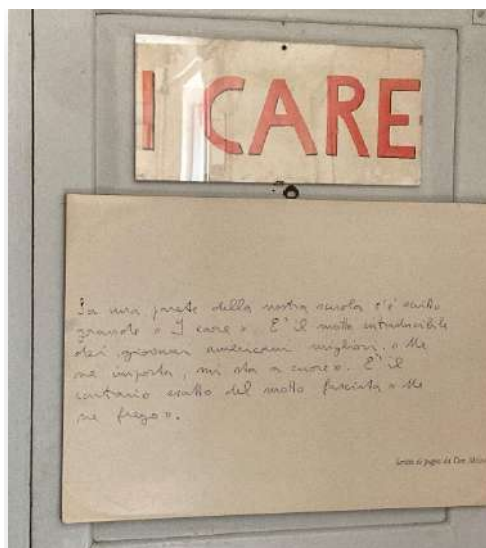


Fig. 4: Scritta I Care - Barbiana, interno della scuola di don Lorenzo Milani

Un motto che ha attraversato un secolo di storia ma che ancora oggi è in grado di parlare alle generazioni di ragazze e ragazzi che abitano quotidianamente le nostre aule, la nostra scuola.

Lo racconta Vanessa Roghi², che nel suo ultimo libro *Voi siete il fuoco* (2021) ricostruisce gli ultimi secoli di storia della scuola attraverso un mosaico di microstorie, opere letterarie e modelli educativi proposti dai grandi pedagogisti per rendere chiari ai giovani studenti i processi storici che hanno portato allo sviluppo della scuola così come la conosciamo oggi e renderli protagonisti di una narrazione che in qualche modo è anche la loro. Parafrasando la celebre frase del filosofo ateniese Plutarco: “Gli studenti non sono vasi da riempire ma fiaccole da accendere”, il titolo del libro richiama l’attenzione sull’importanza dei *buoni maestri* nella scuola del futuro.

Alessandro D’Avenia, raffinato maestro/scrittore, immagina una scuola che ascolti, che vada incontro alle possibilità di ogni studente, che ritrovi, in una modulazione della figura dell’insegnante, un contatto ormai perso con le giovani generazioni: “questa è la poesia del mio mestiere: immaginare il loro compimento, sapendo che solo alla fine scoprirò cos’era ciò che avevo intuito in quei capolavori di carne e spirito. Loro sono la mia biblioteca di inediti” (D’Avenia, 2016, p. 53).

Il compito di ogni maestro è di *ascoltare* i volti, mettersi in ascolto, farsi carico dei volti degli studenti. Soprattutto, credere in una scuola dove il sapere e le discipline siano strumento per affrontare la vita, bagaglio per decifrare e comprendere la complessità della realtà, bussola per orientarsi: “Insegnanti, docenti e professori si chiamano *Maestri*. Ogni Maestro deve possedere tre requisiti: Sapienza, Empatia e Passione” (D’Avenia, 2020, p. 301).

È essenziale, dunque, che gli insegnanti, i *Maestri* di oggi, ispirati dalla parola di don Milani, riprendano consapevolezza del proprio ruolo cruciale nella scuola e nella società, che ritrovino un orizzonte educativo di riferimento, non fermo sui programmi da portare a termine, ma puntato sui volti di ogni singolo alunno della classe, per riscoprire, in quello sguardo, la tensione verso la bellezza e il compimento futuro: “E allora il maestro deve essere per quanto può, profeta, scrutare i “*segni dei tempi*”, indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso” (don Milani 2017).

Del resto, volendo citare il Premio Nobel per la Pace nel 2014, Malala Yousafzai, “Un bambino, un insegnante, un libro e una penna possono cambiare il mondo”.

2 Vanessa Roghi, storica, ricercatrice e saggista con un interesse centrale per l’educazione, ha pubblicato nel 2017 *La lettera sovversiva*. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole, per fare chiarezza sulla figura di Don Lorenzo Milani e su Lettera a una professoressa ricostruendo il contesto storico in cui l’esperienza di Barbiana ha preso vita.

Riferimenti bibliografici

- Attinà, M., Broccoli, A. (Eds.). (2021). *Inattualità pedagogiche. Ripensare l'educazione nella riflessione pedagogica contemporanea*. Milano: Franco Angeli.
- Silei, F., Massi, S. (2017). *Il Maestro*. Roma: Orecchio Acerbo.
- Scuola di Barbiana. (2017). *Lettera a una professoressa*. Milano: Mondadori Oscar Moderni.
- Don Lorenzo Milani. (2014). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Don Lorenzo Milani, Tanzarella S. (2017). *Lettera ai cappellani militari. Lettera ai giudici*. Trapani: Il pozzo di Giacobbe.
- Piumini, R., Innocenti, R. (2018). *Casa del tempo*. Milano: La Margherita.
- Roghi V. (2017). *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*. Bari: Editori Laterza.
- Roghi, V. (2021). *Voi siete il fuoco. Storia e storie della scuola*. Torino: Einaudi ragazzi.
- D'Avenia, A. (2016). *L'arte di essere fragili. Come Leopardi può salvarvi la vita*. Milano: Mondadori.
- D'Avenia, A. (2019). *Maestrocrazia. Letti da rifare*, *Corriere della Sera*, 18 marzo 2019.
- D'Avenia, A. (2020). *L'appello*. Milano: Mondadori.
- D'Avenia, A. (2022). *Toccare il futuro. Ultimo banco*. *Corriere della Sera*, 4 aprile 2022.

Dare una nuova parola. Alunni con disabilità negli anni Settanta¹

Chiara Martinelli

Dottoressa di Ricerca

Università degli Studi di Firenze - chiara.martinelli@unifi.it

“E nonostante tutto le parole praticavano più l’arte di nascondere che l’arte di svelare. O forse svelavano qualcosa. Che cosa? Le confesso che non lo so”

Roberto Bolaño, 2666, *La parte di Fate*

1. Tra emancipazione e antiche abitudini

Articolo 28. Ai mutilati e invalidi civili che non siano autosufficienti e che frequentino la scuola dello obbligo o i corsi di addestramento professionale finanziati dallo Stato vengono assicurati: [...] L’istruzione dell’obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l’apprendimento o l’inserimento nelle predette classi normali (GU, 1971)

1971. Per la prima volta nella storia la legge 118 postula per gli studenti con disabilità un nuovo modo di rapportarsi con la scuola (Giacconi, 2020, pp. 261-262). Apre loro le porte delle classi normali; diversi, tuttavia, sono i distinguo. *In primis*, consente l’iscrizione solo qualora gli studenti non “siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l’apprendimento”: una definizione molto vaga, che apriva, a insegnanti e capi d’istituto, ampi margini di discrezionalità. Possono sussistere le sperimentazioni; ma, per contro, carta bianca è lasciata ad eventuali sopravvivenze e a esclusioni antiche. Pur giustamente considerata la prima, decisiva svolta nel percorso che condurrà alla “via italiana dell’integrazione” (Piccioli, 2019, p. 91) e dell’inclusione, la legge 118 conferma una persistente vischiosità che, in talune situazioni, consentirà la sopravvivenza delle classi differenziali per studenti con disabilità fino a quando, con la legge 577/1977, sarebbero andate tutte inderogabilmente incontro alla loro soppressione (Galfrè, 2020, p. 260). Senza accennare alle classi speciali per alunni di etnia rom, sinti e caminanti, destinate a restare in funzione fino al 1982 (Bravi, 2009, pp. 66-67).

1 Il contributo si è svolto in una sessione in cui durante la quale è intervenuto, in qualità di dottorando della Scuola di Scienze della Formazione e Psicologia, Laerte Mulinacci. Laerte è prematuramente scomparso nel gennaio 2024, in seguito a un incidente stradale. Alla sua memoria dedico questo contributo.

Moniti questi ultimi che non debbono tuttavia nasconderci la portata epocale di una legge capace di consentire a una parte degli alunni con disturbi intellettivi e attentivi di abbandonare le classi differenziali e di stabilire, nelle scuole elementari e medie dei primi anni Settanta, un contatto con i loro coetanei “normodotati”. È questa, del resto, la luce che emerge dai contributi che, sempre più numerosi, vengono dedicati alla questione nel corso degli anni Settanta. La disabilità non è soltanto una caratteristica individuale, ma è anche un portato del contesto sociale, afferma ad esempio Roberto Iannone (1972, p. 12) dalle pagine della rivista bolognese *Controscuola*. Per *Sindacato e scuola*, l’abolizione delle classi differenziali costituisce la strada per “una scuola diversa, diversamente finalizzata, non tesa alla competitività, al trionfo della produttività, del merito individuale, tale invece da assicurare a tutti il pieno sfruttamento delle energie e dell’intelligenza” (Diritto allo studio per gli handicappati, 1974, p. 1). Li riecheggia *La riforma della scuola*. È con toni donmilianiani che, dalle colonne della rivista fondata da Lucio Lombardo Radice, i genitori degli alunni delle classi differenziali di Acqui Terme scrivono, nel 1972, al consiglio comunale cittadino:

Perché avete fatto queste classi? Se ritenete che i nostri figli siano scemi, forse li conoscete troppo poco, soprattutto non sapete niente di come vivono fuori della scuola. Se pensate che abbiano più bisogno degli altri di esse aiutati: benissimo. Allora teneteli insieme agli altri e aiutateli di più. I modi tocca a voi di trovarli.

[...] Di figli di avvocati, dottori, professori, o degli stessi maestri, non ce n’è neppure uno. Allora non si può neanche parlare di divisione tra intelligenti e non intelligenti (che è già sbagliata), ma ancora una volta si separano ricchi e poveri (Lettera delle famiglie di Acqui al consiglio comunale e alla scuola di Acqui, 1972, p. 10).

Ma un elemento accomuna tutti questi discorsi: a parlare di classi differenziali e di diritti per le persone con disabilità non sono mai loro stessi. Oggetti di discorso, non vengono mai considerati come possibili soggetti di discorso, con tutta la carica emancipativa che quest’ultimo atto può determinare. Altri avevano parlato a loro nome nei decenni precedenti: – gli insegnanti; – i teorici del “disadattamento sociale” (Benfenati 1966); – i legislatori; – gli psicologi; – gli psichiatri. Il “lungo Sessantotto” ha contrastato e, in diversi casi, ha divelto l’autorevolezza su cui si basava il loro consenso (Debé, 2020, p. 491; de Giorgi, 2020). Per gli alunni con disabilità, tuttavia, questo processo non ha coinciso con la conquista di un proprio autonomo spazio di parola; – altre persone, pur con le migliori intenzioni del mondo, hanno continuato a parlare in nome loro. Resta dunque come tratto caratteristico il silenzio: e molte, da questo punto di vista, sono le tangenze che connettono le loro vicende a quei “silenzii della storia dell’educazione” di cui già Tina Tomasi indicava la cogenza e la rilevanza (Borruso, 2020, p. 185; Bacchetti, 1994, p. 242).

2. Dare la parola. Con quali risultati?

Alcune eccezioni, tuttavia, traspaiono da questo contesto. Due, in particolare, appaiono le tracce maggiori lasciate da alunni ed ex-alunni delle classi differenziali in quegli anni: l'inchiesta *Un mondo differenziale* condotta tra i ragazzi di Borgo Prenestino nel 1972 e il mediometraggio *La briglia sul collo* diretto nel 1974 da Cecilia Mangini, documentarista, fotografa, regista e, tra gli anni Sessanta, collaboratrice con Pier Paolo Pasolini nella realizzazione di alcuni cortometraggi dedicati ai ritmi della vita rurale e di borgata dell'Italia dell'epoca.

Medium diversi, le nostre fonti sono tuttavia caratterizzate da un'ambientazione comune: la borgata romana, con le sue case sovraffollate e i suoi scarsi stimoli di crescita culturale. Diversamente dal mediometraggio di Mangini, l'indagine sul Borgo Prenestino, dopo una prima parte fatta di analisi quantitative, grafici e documenti legislativi (di Giacomo, 1972, pp. 11-51), coinvolge (oltre ai genitori e a un'insegnante) un'eterogenea palinodia di alunni ed ex-alunni delle classi differenziali, con un'età che varia dagli otto ai diciassette anni. Per la prima volta, gli studenti con "disadattamento sociale" sono chiamati a rispondere su loro stessi. Come ne emerge la parola? Articolazione tronca e spesso titubante, assume la sua forma e il suo contenuto nel contatto con le domande dell'intervistatore, spesso cariche di una funzione più forte rispetto a quella un semplice tracciamento dell'azione. Emerge la difficoltà di condividere un pensiero che strutture e istituzioni non hanno saputo e voluto sviluppare, non formulato o, se formulato, taciuto. Emblematico a questo proposito è il diciannovenne Fabio, che, dopo aver risposto affermativamente alla domanda "Secondo te si studiava meglio? (in classe differenziale)" (di Giacomo, 1972, p. 91), conclude l'intervista sentenziando che "É meglio falla finita con queste classi differenziali [...] quando uscimo non semo nessuno... che sapemo... non sapemo niente" (di Giacomo, 1972, p. 94).

Al centro del mediometraggio vi è invece la figura di Fabio Spada. Fabio ha sette anni; è considerato, nella terminologia dell'epoca, un "disadattato comportamentale", ovvero un alunno con ADHD. Continua pertanto, nel 1973-4 a frequentare una delle superstiti classi differenziali. La sua vicenda è ricostruita in maniera caleidoscopica: a essere intervistati infatti non sono soltanto i genitori, i vicini di casa, il preside e la psicologa scolastica, ma Fabio stesso, a cui la voce fuori campo chiede, a volte con difficoltà – e altre volte ricevendo una pernacchia per risposta – come si trovi a scuola con i compagni, con la maestra, con il preside. Entriamo in casa sua e osserviamo l'angustia dell'appartamento dove Fabio vive con i genitori e i due fratelli minori; ci accorgiamo dell'assenza di spazio dove dedicarsi allo studio autonomo, così come di ritrovi culturali e ricreativi che non siano il calcio balilla del vicino oratorio. Gli interventi del piccolo protagonista ci consentono, da una parte, di avvicinarci alla sua percezione del mondo. A emergere sono gli scontri con una società che sembra muoversi su altre coordinate rispetto alle sue: dalla scuola, rifiutante fin dal primo contatto, alla maestra, descritta dall'alunno come facile agli scapaccioni. Ma quanto, di tutto ciò, è mediato da produttori, regista e intervistatore? Quanto la loro preformata concezione del mondo

si riversa sulla pellicola, sui rapporti con le persone coinvolte, sulle domande che vengono poste? Non è una questione di poco conto, specialmente se si apprezza la portata dello scambio di battute finale della pellicola: quello, emblematico, tra la psicologa della scuola, che fino allo strenuo difende la pratica delle classi differenziali, e la voce (maschile) fuori campo dell'intervistatore. Quale il ruolo dei "disadattati" nella società? Possono essere fonte di emancipazione collettiva o è bene, soprattutto per loro stessi, che siano ricondotti nell'alveo della normalità sociale? È questo il perno su cui si articola il loro dibattito con toni e movenze in cui le due posizioni esibiscono una differente concezione del rapporto tra individuo e società: una relazione in cui al primo è richiesto di modellarsi e di adattarsi alle esigenze e alle richieste della seconda, per la psicologa; un nodo problematico, che vuole intravedere nelle persone con problematiche comportamentali una ribellione *in nuce* contro istituzioni e autorità, per l'intervistatore, che indulge tuttavia in atteggiamenti che adesso definiremmo maschilisti (non solo interrompe l'interlocutrice più volte, ma significativa è, nel "Signora" finale, la negazione di quell'appellativo di "Dottoressa" che il titolo di studio della psicologa pur richiederebbe e che, pochi minuti prima, era stato concesso al Preside della scuola di Fabio Spada):

Intervistatore: Un ribelle è sempre un fatto negativo?

Psicologa: Può non essere un fatto negativo per gli altri, a volte. Per sé stessi, il ribelle ha sempre una componente negativa, cioè, noi vediamo che il disadattato può essere molte volte un ribelle positivo sul piano sociale. Abbiamo grossi riformatori sociali che in fondo erano dei ribelli...

Intervistatore: Ed erano tutti dei disadattati?

Psicologa: Erano delle persone che non accettavano la società così com'era. Fondamentalmente, li possiamo chiamare dei disadattati [...]

Intervistatore: Signora mi scusi ma se prima mi ha detto che questi disadattati possono essere ad esempio grossi riformatori sociali, dal santo al rivoluzionario, poi mi ha detto che il futuro non è nelle nostre mani, potremmo dire che il futuro è nelle mani dei disadattati, in quanto riformatori sociali? [...]

Voce femminile fuori campo: Ma per quale società dovrebbe essere riadattato Fabio Spada? Né la psicologa, né la scuola offrono una risposta. Del resto, con i compagni di strada e di scuola Fabio ce l'ha, fatto di zuffe e di giochi, di parolacce e di amicizia. E allora, perché gioca a fare il cattivo? Perché non vuole tornare nel gregge?

[l'ultima inquadratura mostra Fabio Spada che fa una pernacchia al cameraman] (Mangini 1972).

Riferimenti bibliografici

- (1972). Lettera delle famiglie di Acqui al consiglio comunale e alla scuola di Acqui. *La riforma della scuola*, 18(6) p. 10.
- (1974). Diritto allo studio per gli handicappati. *Sindacato e scuola*, 5(15), 1-2.

- Bacchetti, F. (1994). Handicap: tra silenzio storico e sociale. In F. Cambi, S. Ulivieri, *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici* (pp. 241-247). Firenze: La Nuova Italia.
- Benfenati, A. (1966). *Il disadattamento scolastico. Classi differenziali e di aggiornamento nella scuola media*. Roma: Armando.
- Borruso, F. (2020). Tra Rinnovamento pedagogico e Democratizzazione della scuola italiana: la testimonianza e l'operato di Dina Bertoni Jovine e Tina Tomasi. In R. Sani, A. Ascenzi, *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo dall'Unità a oggi* (pp. 177-89). Milano: FrancoAngeli.
- Bravi, L. (2009). *Tra inclusione ed esclusione: una storia sociale dell'educazione dei rom e sinti in Italia*. Milano: Unicopli.
- Di Giacomo, M. (1972). *Un mondo differenziale*. Rimini: Guaraldi.
- Galfrè, M. (2020). La scuola media unica, il ritardo scolastico e gli «alunni disadatti». I primi bilanci. In R. Sani, A. Ascenzi, *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo* (pp. 245-260). Milano: FrancoAngeli.
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (1971). Legge 30 marzo 1971, n. 118 Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili. (GU Serie Generale n.82 del 02-04-1971), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/04/02/071U0118/sg> (ultimaconsultazione: 02/02/2023)
- Giaconi, C. (2020). La difficile integrazione degli alunni con disabilità nella scuola italiana dagli anni settanta del Novecento ad oggi: una riflessione di pedagogia e didattica speciale. In R. Sani, A. Ascenzi, *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo* (pp. 261-268). Milano: FrancoAngeli.
- Debé A. (2020). Gli anni Sessanta e l'avvio del processo di deistituzionalizzazione. L'assistenza ai minori fuori famiglia nell'esperienza del Villaggio Belvedere di Reggio Emilia. In T. Pironi, *Autorità in crisi. Scuola, famiglia e società prima e dopo il '68* (pp. 461-67). Roma: Aracne.
- De Giorgi, F. (2020). *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-68 in Italia*. Roma: Viella.
- Iannone, R. (1972). Handicapati non si nasce ma si diventa. *Controscuola*, 1(3), 12.
- Mangini, C. (1972). *La briglia sul collo*. In <https://www.youtube.com/watch?v=hnGXIWb3pGI> (ultimaconsultazione: 02/02/2023)
- Piccioli, M. (2019). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo. *Formazione, Lavoro, Persona*, VII(20), 91-99.

Don Milani ieri e oggi: la Parola che salverà “Barbiana”

Claudia Matrella

Dottoranda

Università degli Studi di Foggia - claudia.matrella@unifg.it

1. Le ragioni storiche dell’operato di don Milani e della *sua* scuola

Per comprendere l’attualità del messaggio veicolato dall’esperienza pastorale di don Milani è indispensabile che quest’ultima venga inserita entro le coordinate storico-temporali che le sono proprie così da non consegnarla a letture distorte. Questa operazione di contestualizzazione storica è necessaria perché le ragioni profonde dell’operato del Priore sono da rintracciare nelle vicissitudini che hanno interessato la società italiana, la Chiesa e, soprattutto, la scuola del secondo dopoguerra. Per altro, storicizzare l’operato del Priore di Barbiana consente di comprendere, non solo la portata e la profondità del suo agire, ma anche se, e come, sia possibile rintracciare elementi di attualità nel messaggio veicolato da quella “pedagogia emancipativa” che ha rappresentato la “via maestra” del suo agire in qualità di pastore delle anime. La stessa vocazione al presbiterato di Lorenzo Milani non può non essere ricondotta alle esperienze vissute nella propria famiglia di origine. Famiglia appartenente alla classe alto-borghese che, dunque, viveva in una grande agiatezza la quale, però, fu vissuta con profondo senso di colpa, tanto da suscitare in Milani una “furia di povertà” (Santoni Rugiu, 2007, p. 46) che lo indusse a rifiutarla e, nel tempo di smarrimento caratterizzante il secondo conflitto mondiale, ad entrare in seminario. I primi anni di sacerdozio si innestarono nella complessa stagione vissuta dalla società italiana nel secondo dopoguerra. La Chiesa, guidata da Pio XII, volendo instaurare un nuovo ordine cristiano attraverso la mobilitazione politica, promosse una strenua propaganda a favore della Democrazia Cristiana incutendo nel popolo il timore che l’ascesa al potere del blocco social-comunista sarebbe stata nefasta per la nazione (Sani & Simeone, 2007). Era in corso, dunque, un vero e proprio scontro ideologico-politico tra il blocco cattolico e quello comunista che vide, in un primo momento, don Milani condividere il progetto della Chiesa e riporre grandi speranze in quella che egli definiva la “Ditta di Dio” (Sani & Simeone, 2007, p. 35), in riferimento alla D.C. Ben presto, però, l’appoggio datole divenne motivo di seri ripensamenti in quanto, secondo il Priore, la D.C. non si era mai schierata in difesa dei poveri, anzi, si era fatta «legare mani e piedi» da chi i poveri li opprimeva. Successivi avvenimenti, poi, incrinarono ulteriormente i rapporti del Priore con la Curia decretando il ritiro dal commercio, nel 1958, del volume *Esperienze Pastorali*, seguito dall’infamante accusa di com-

promesso ideologico con la dottrina comunista, e il suo trasferimento nella sperduta Barbiana come castigo per essersi opposto alla “legge truffa” proposta nel 1953. Il Priore di Barbiana non dubitava solo della liceità dell’agire ecclesiastico nella sfera politica, ma condannava aspramente anche la scuola pubblica italiana. Quest’ultima, dall’epoca risorgimentale fino al secondo dopoguerra ha rappresentato, come sottolinea Lamberto Borghi (1951), il terreno sul quale si sono scontrate, ideologicamente e politicamente, due tradizioni: quella autoritaria e quella democratica. La prima identificava nella scuola uno strumento atto a riprodurre le gerarchie sociali promuovendo una diversificazione dei percorsi di studio a seconda che i destinatari appartenessero alle classi agiate o alle classi subalterne. La tradizione democratica, al contrario, auspicava e si adoperava perché si realizzasse tutt’altro scenario, vale a dire la promozione di un’istruzione “per tutti” capace di decostruire la logica binaria di matrice classista. L’idea di una scuola chiusa e selettiva trovò pieno compimento ad opera di Giovanni Gentile, fautore dell’omonima riforma varata nel 1923. Quest’ultima, oltre a rendere la scuola un vero e proprio apparato ideologico dello stato fascista, sposò, per così dire, la tradizione autoritaria di cui si è accennato poc’anzi. Infatti, sul piano dei contenuti e dei metodi, la riforma gentiliana operò una rigorosa separazione tra la formazione della classe dirigente, a cui era riservata l’istruzione classica, e quella della classe subalterna, alla quale era riservata l’istruzione tecnico-professionale organizzata attraverso un percorso di studi chiuso che non consentiva l’accesso al percorso universitario e, dunque, la realizzazione di quella mobilità sociale funzionale al miglioramento del proprio *status* socioeconomico e culturale (Corbi & Sarracino, 2003). Caduto il regime fascista e instaurata la Prima Repubblica, l’assetto del sistema scolastico non parve subire grossi cambiamenti, per lo meno nella prima fase repubblicana corrispondente al periodo del così detto “centrismo”. Durante quest’ultimo, il governo italiano a guida democristiana era ancora fortemente ancorato ad un’“idea di scuola” (Baldacci, 2014) classista il cui fine era istruire la futura classe dirigente. La scuola era ancora tesa a riprodurre la stratificazione sociale esistente attraverso una biforcazione del percorso di istruzione al termine della scuola elementare: la scuola media che conduceva al liceo e all’università, percorso riservato ai ceti benestanti, e il percorso di avviamento professionale destinato alle classi subalterne per le quali, dunque, le possibilità di emancipazione erano bandite. A questa “selezione per canalizzazione precoce” (Baldacci, 2014, p. 21) si aggiungeva un *modus operandi* classista da parte del corpo docente che, nel valutare gli apprendimenti degli allievi, non considerava la loro estrazione socioculturale e come la pecunia di mezzi per potersi istruire inficiasse i risultati scolastici. La conseguenza era, come ovvio che fosse, un alto tasso di bocciature, dunque una selezione esplicita con conseguente abbandono scolastico. L’agire classista della scuola italiana era fortemente criticato da don Milani, il quale parlava di una spiccata tendenza a “fare parti eguali tra diseguali” (Scuola di Barbiana, 1967, p. 55). Per altro, le critiche mosse dal Priore non si smorzarono neanche quando i governi di centro-sinistra, nati dall’ingresso del Partito socialista nel governo, operarono quel “disgelo costituzionale” funzionale all’inizio della “fase del riformismo scolastico”

(Baldacci, 2019, p. 167). Tale fase di *democratizzazione* della scuola, che perdurò dagli inizi degli anni Sessanta fino alla fine degli anni Ottanta, rese possibile l'attuazione di compiute riforme, tra cui quella della scuola materna statale nel 1968 e quella che istituì la scuola media unica nel 1962¹. Quest'ultima in particolare, però, continuava ad essere espressione della discriminazione di classe² e indusse don Milani a redigere nel 1967, coadiuvato dai ragazzi di Barbiana, il manifesto di denuncia *Lettera a una professoressa*. L'impossibilità di accettare che la scuola respingesse i figli del popolo, e quella "furia di povertà" che lo caratterizzava, lo indusse a vivere con e per "gli ultimi", in favore della loro elevazione ai livelli dei borghesi attraverso lo strumento della scuola. Don Milani si premurò di fondarla prima a San Donato di Calenzano, verso la fine degli anni Quaranta, poi a Barbiana nel 1954. Qui il Priore perfezionò il suo "metodo" di insegnamento che ruotava attorno alla Parola/parola intesa nella duplice accezione di Verità, cioè di conoscenza di Dio, e di educazione linguistica intesa come unico mezzo per il raggiungimento dell'uguaglianza (Betti, 2009). Don Milani, infatti, era convinto che l'emarginazione sociale e politica di cui le classi subalterne erano vittime, fosse causata dalla carenza culturale di questi ultimi, a sua volta strettamente correlata alla loro scarsa abilità nell'uso della lingua. Ecco allora che l'apprendimento dell'uso della "parola" era la "chiave fatata" (Santoni Rugiu, 2007, p. 83) che avrebbe aperto sia la porta del paradiso, sia la porta di accesso ad una dignità sociale negata. La padronanza della lingua avrebbe demolito il muro di divisione tra ricchi e poveri permettendo a questi ultimi di prendere parte al dibattito pubblico e di accedere a quella dimensione comunitaria che, abitualmente, li relegava ai margini. Dunque, il Vangelo e la compiuta realizzazione del principio di uguaglianza, attraverso lo sviluppo delle competenze linguistiche, furono gli assi portanti dell'agire educativo di don Milani nonché l'antidoto ad un sistema scolastico che riservava alle classi subalterne il medesimo destino: l'impossibilità di trovare nell'istruzione un mezzo di riscatto e di emancipazione.

2. Quale antidoto alla "Barbiana" odierna?

Si è visto come, per lungo tempo, la scuola sia stata terreno di "scontro" tra il paradigma autoritario e quello democratico. Si è visto anche che, a partire dagli anni Sessanta, la scuola è stata protagonista di un importante processo di democratiz-

1 Varata con l'approvazione della legge n.1859 del 31 dicembre 1962, recava la firma di Luigi Gui, deputato della Democrazia cristiana e ministro della Pubblica Istruzione del IV governo Fanfani. Tale riforma ha rappresentato un'importante passo avanti nel processo di democratizzazione della scuola decretando l'abolizione del percorso di avviamento professionale che, in genere, era riservato ai figli della classe subalterna.

2 Il tentativo di democratizzare l'assetto istituzionale della scuola, di cui l'unificazione della scuola media è stato un chiaro esempio, non andò di pari passo con la "democratizzazione" della mentalità e dell'operato del corpo docente.

zazione perdurato sino alla fine degli anni Ottanta³ (Baldacci, 2019). Tale processo, però, ha conosciuto un rallentamento già dai primi anni Novanta in virtù dell'affermarsi, a livello globale, di un nuovo quadro sociale generato dall'economia fondata sulla conoscenza. Divenendo, quest'ultima, la nuova forza motrice del sistema economico-produttivo, vien da sé che la scuola, luogo per eccellenza della conoscenza, dovesse divenire funzionale a tale sistema occupandosi di istruire e educare il *produttore* (Baldacci, 2014) al fine di sviluppare in lui le competenze necessarie ad essere economicamente fecondo. Ecco che il terreno di scontro, la scuola, resta il medesimo, ma i paradigmi che si fronteggiano mutano. Da un lato, il paradigma dello "*sviluppo umano*" (Baldacci, 2014, p. 57) che rifiuta la subordinazione della scuola al sistema economico-produttivo e pone l'accento sulla necessità di formare l'*uomo* nella sua totalità, anche nel suo ruolo di *cittadino*; dall'altro lato, il paradigma del "*capitale umano*" (Baldacci, 2014, p. 47) che assume entro la propria cornice la prioritaria formazione del *produttore*. Questo secondo modello di scuola ha assunto i tratti del reale già nei primi anni Novanta. Basti pensare all'Onorevole Berlusconi che, nel 1994, compendì quale, secondo lui, dovesse essere la funzione della scuola attraverso il celebre "slogan" delle "Tre I", veicolando il chiaro messaggio che la scuola dovesse divenire un ingranaggio della macchina economico-produttiva assumendo essa stessa le caratteristiche di un'impresa⁴. Per raggiungere tale obiettivo le aule parlamentari italiane, a partire dagli anni 2000 con i governi di centro-destra, divennero promotrici di una serie di misure atte a ristrutturare la scuola in tal senso⁵. Ora, ritenere che la scuola non debba farsi carico della responsabilità di formare le nuove generazioni perché esse acquisiscano saperi, conoscenze e competenze funzionali al mondo aziendale e al sistema economico-produttivo, risulterebbe assolutamente velleitario e anacronistico. Ciò, però, che si teme è ben espresso da Baldacci (2014, 2019), il quale rammenta che l'istruzione non può essere eletta a mera *ancella* del sistema economico e che è necessario che i due paradigmi, che oggi si fronteggiano, si incontrino a metà strada. Infatti, la scuola non può essere indotta a "tradire" quella vocazione che le è costituzionalmente propria, vale a dire l'educazione dell'*Uomo*. Egli non è solo produttore ma è anche cittadino, e la scuola è chiamata a coltivarne le competenze. Il costruito di cittadinanza democratica è complesso. In questa sede ci si vuole

- 3 Questa lunga fase di riformismo in senso democratico, seppur in maniera contraddittoria, ha generato importanti frutti, tra i quali i Decreti Delegati del 1972, la Legge 517/77 sulla programmazione e valutazione, i nuovi *Programmi della Scuola media* del 1979, quelli della scuola elementare promossi nel 1985, i nuovi ordinamenti della scuola primaria del 1990 e quelli della scuola materna del 1991.
- 4 Che si stia andando in questa direzione è dimostrato dal largo uso del linguaggio mercantile oggi in voga: *crediti e debiti formativi, offerta formativa, dirigente-manager*. Essi rimandano ad una concezione aziendale della scuola. Anche il trasferimento del costruito di *competenze* dalla formazione professionale a quella scolastica, rimanda ad una subalternità dell'istruzione al mondo dell'impresa.
- 5 Dalla Legge Bassanini (1997) col Regolamento sull'Autonomia (1999) alla Legge la Buona Scuola promossa dal Governo Renzi.

soffermare su alcuni elementi che ne caratterizzano il suo esercizio, quali la capacità argomentativa, la capacità di dialogo, la capacità di ragionamento critico, l'attitudine alla problematizzazione che, per altro, è il miglior antidoto al dogmatismo. Tutte competenze, queste, il cui sviluppo è strettamente connesso all' *educazione alla parola* di cui la Scuola di don Milani è stata maestra. Nella "Barbiana neoliberalista" è necessario che all' *educazione alla parola* non venga usurpato il diritto alla cittadinanza, affinché essa diventi lo strumento attraverso il quale costruire menti critiche capaci di agire concretamente nel proprio contesto sociopolitico. La scuola è chiamata a "forgiare" sì competenti produttori, ma anche competenti cittadini.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Betti, C. (Ed.). (2009). *Don Milani tra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*. Milano: Unicopli.
- Borghi, L. (1951). *Educazione e autorità nell'età moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corbi, E., Sarracino, V. (2003). *Scuola e politiche educative in Italia dall'unità a oggi*. Napoli: Liguori.
- Gabusi, D. (2023). La nascita della scuola media unica negli ideali etico-civili e nelle politiche sociali dell'istruzione di Aldo Moro e Luigi Gui. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10, 1, 9-20.
- Sani, R., & Simeone, D. (Eds.). (2011). *Don Lorenzo Milani e la scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*. Macerata: EUM.
- Santoni Rugiu, A. (2007). *Don Milani. Una lezione di utopia*. Pisa: ETS.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

L'incontro tra don Milani e Mario Lodi e la scrittura collettiva per dare la parola

Silvia Pacelli

Dottoressa di Ricerca

Università degli Studi di Roma Tre - silvia.pacelli@uniroma3.it

1. L'incontro

All'indomani dell'istituzione della scuola media unica, con la legge 31 dicembre 1962, n. 1859, e in uno dei momenti di più grande trasformazione del sistema scolastico italiano (Galfrè, 2017), il maestro Mario Lodi si reca a Barbiana per incontrare don Milani e i ragazzi accolti nella sua scuola. Guidato dal comune amico Giorgio Pecorini, come leggiamo nel volume *L'arte dello scrivere* (Lodi, Tonucci, 2017), Lodi trascorre due giorni nella piccola frazione di Barbiana perché incuriosito, in linea con le idee e le proposte di Célestin Freinet, dalla realizzazione di un'esperienza di scuola diversa e non rigidamente suddivisa in base all'età: avviene così un incontro, quello tra Lorenzo Milani e Mario Lodi, che “senza ombra di dubbio, ha segnato la pedagogia italiana” (Ferrazza Lodi, 2017, p. 5).

I due maestri, nonostante le ampie distanze culturali nelle impostazioni pedagogiche che li caratterizzano, riconoscono nell'altro lo stesso impegno nel portare avanti una battaglia di liberazione della vecchia scuola al fine di costruire una scuola realmente inclusiva come spazio di crescita civile e democratica (Meda, 2020). Entrambi ritengono, infatti, che una scuola realmente democratica non possa che porre al centro del sistema educativo i bambini, i ragazzi e i loro bisogni e interessi reali: la classe viene considerata come una comunità vivente e, per fare ciò, l'azione educativa deve partire necessariamente dal concedere e restituire la parola agli studenti, ribaltando il rapporto autoritario docente-discente.

Nei due giorni trascorsi insieme, i maestri hanno modo di confrontarsi sulle reciproche visioni di educazione e sui metodi didattici applicati; nel loro incontro acquisisce particolare centralità il tema delle tecniche di “liberazione” (Ciari, 1961) attuate già ampiamente dal Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), tra le quali emerge quella della scrittura collettiva, molto cara al maestro di Piadena, come vero e proprio esercizio di democrazia per dare la parola a coloro ai quali, solitamente, a scuola viene chiesto di tacere. Solo due anni prima, a dimostrazione dell'importanza che rivestiva tale tecnica didattica per Lodi, era stato pubblicato il romanzo *Cipì* (1961), risultato collettivo di un anno di osservazioni svolto in classe sulla vita dei passerai nel cortile della scuola e nato dalla curiosità reale dei

bambini stessi: il romanzo, nel corso del tempo, è divenuto uno dei classici più letti nella storia della letteratura per l'infanzia italiana.

Lodi, durante la visita a Barbiana, lascia in dono a don Milani una copia del suo diario *C'è speranza se questo accade al Vho* (1963), appena pubblicato e ancora perlopiù sconosciuto, e propone di avviare una corrispondenza tra i due gruppi di allievi. Così, in seguito alla visita, si instaura una breve ma fruttuosa corrispondenza tra la classe di Lodi e i ragazzi seguiti dal priore. Gli scambi epistolari avvicinano e pongono in dialogo due idee di scuola e due realtà territoriali molto diverse – quella parrocchiale e montana di Barbiana e quella pubblica di Vho nella grande Pianura Padana – entrambe fondate, però, sul porre al centro del processo educativo l'allievo. L'incontro tra Lodi e don Milani rappresenta, come accennato, un momento chiave e assume un forte impatto sull'operato di entrambi.

Nell'autunno del 1963, pochi mesi dopo il loro incontro, è lo stesso don Milani a inviare una lettera a Lodi ringraziandolo di avergli proposto l'idea di avviare una corrispondenza tra le loro due scuole perché, scrive, “non avevo mai avuto in tanti anni di scuola una così completa e profonda occasione per studiare coi ragazzi l'arte dello scrivere. Per noi dunque tutto bene. Anzi sono entusiasta della cosa” (Gesualdi, 1970, p. 187). È, infatti, proprio in occasione della stesura della lettera per la classe del Vho che Milani sperimenta per la prima volta il potenziale educativo della scrittura collettiva con i ragazzi: “è successo un fenomeno curioso, che non avevo previsto: la collaborazione e il lungo ripensamento hanno prodotto una lettera che pur essendo assolutamente opera di questi ragazzi e nemmeno più dei maggiori che dei minori è risultata alla fine d'una maturità che è molto superiore a quella di ognuno dei singoli autori” (Gesualdi, 1970, p. 187).

Proseguendo nella lettera, il sacerdote spiega con dovizia di particolari le tecniche attuate per questa prima scrittura collettiva volta a dare la parola ai ragazzi e, anche per tale motivo, il testo può essere considerato “un documento di grande valore sul significato e sulla metodologia del testo collettivo” (Tonucci, 2017, p. 18). Tale metodo da allora è adottato abitualmente a Barbiana fino alla realizzazione dell'opera *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967), una testimonianza scritta in prima persona plurale e, non a caso, impostata seguendo la forma letteraria epistolare (Crispiani, 2011).

2. L'arte dello scrivere

Il processo creativo che viene narrato nella lettera di don Milani appare molto simile a quello che emerge dalla lettura dei diari di Lodi: si tratta di un dare la parola “ordinato” e democratico nel quale

ognuno può parlare, però deve chiedere la parola. Quando ce l'ha, parla fin che ha finito e tutti, compreso il maestro, devono ascoltarlo. Se qualcuno non è d'accordo, chiede di parlare e discute o critica. Ma non sempre siamo tutti d'accordo e allora decidiamo a maggioranza. La minoranza tiene il suo

parere, però si fa quello che ha deciso la maggioranza. Questo sistema si chiama democrazia (Lodi & Tonucci, 2017, pp. 44-45)¹.

Nella scrittura collettiva i giovani autori, come evidenziano i maestri, assumono un ruolo inedito: sono chiamati a essere solidali, rispettando il punto di vista altrui, e al contempo critici, discutendo insieme fino a giungere al miglior risultato condiviso. I ragazzi a Barbiana scrivono i propri testi utilizzando solo una metà della pagina, come si è soliti scrivere i temi, lasciando spazio non per la correzione del docente, ma per le proposte della piccola comunità che partecipa alla stesura del testo; nella classe di Lodi, con un processo simile, la lavagna viene suddivisa in due metà: una per il testo libero del bambino e l'altra per il testo discusso, modificato e accettato tutti insieme.

Nella scrittura collettiva, l'idea diviene "oggetto di discussione e non appartiene più a chi l'ha espressa, ma al gruppo che vi apporta tutte le modifiche e le integrazioni necessarie" (Gesualdi, 1992, p. 20): concedere ai ragazzi di esprimersi autenticamente attraverso i testi è in linea con l'idea di coltivare la libertà di pensiero e una vita sociale democratica e inclusiva. Francesco Tonucci ricorda un aneddoto avvenuto in una delle classi del maestro di Piadena mentre si discuteva per la stesura di un testo collettivo, poi confluito in una delle pagine del giornale di classe *Il Mondo* (Lodi, 1979):

Una bambina legge il suo testo libero: "C'era la nebbia tanta". Un bambino obietta che è sbagliato perché si deve dire: "C'era tanta nebbia". Il maestro scrive alla lavagna le due frasi e chiede ai bambini di leggerle tutte e due varie volte e decidere quale sembra migliore. Si decide di lasciare "C'era la nebbia tanta" perché, dicono, se si dice così si sente di più il nebbione (Tonucci, 2017, p. 15).

Lettera a una professoressa e le opere frutto della scrittura collettiva di Lodi e dei suoi ragazzi mostrano, pertanto, un nuovo modo di vedere la scuola e l'infanzia, molto diverso dalla scuola tradizionale: se, infatti, quest'ultima muove dal presupposto che il bambino "non sa" e parte da un livello zero di non-conoscenza, impegnarsi per dare voce ai giovani significa credere che il bambino, invece, "sa" e giunge a scuola con conoscenze proprie dalle quali poter avviare il processo educativo (Lodi, 1982).

Nel 1967 Lorenzo Milani scompare prematuramente e il lavoro di sperimentazione avviato con la *Lettera* si interrompe, mentre Lodi, forse anche a seguito degli stimoli ricevuti dall'incontro con il maestro di Barbiana, continua ad assegnare un ruolo centrale alla scrittura collettiva e a sperimentare e diffondere tale tecnica.

1 Il testo, riportato nel volume *L'arte dello scrivere*, è recuperato da una lettera inedita, scritta a macchina, dalla classe del Vho di Piadena alla Scuola di Barbiana il 20 novembre del 1963.

In particolare, nella collana editoriale *Biblioteca di Lavoro* (1971-1979) da lui diretta più fascicoli riportano narrazioni originate da testi liberi poi riscritti collettivamente (Lodi, 1977) e altri forniscono indicazioni metodologiche agli insegnanti, come avviene nel numero *Dall'alfabeto al libro* (Lodi, 1979)².

Tramite la scrittura collettiva, però, non vengono prodotti solamente libri illustrati, ma anche numerosi giornali di classe per la cui realizzazione viene impiegata un'ampia parte della giornata scolastica. Creati collettivamente come espressione autentica della vita dei bambini, i giornali di classe dell'ultimo ciclo scolastico seguito da Lodi vengono raccolti in cinque volumi dal titolo *Il mondo*, pubblicati tra il 1977 e il 1979 da Luciano Manzuoli – lo stesso editore della *Biblioteca di Lavoro* – e successivamente ripubblicati in un'unica raccolta da Laterza (Lodi, 1979). Sebbene *Il mondo* abbia avuto una scarsa fortuna nelle vendite, i giornali raccolti integralmente al suo interno rappresentano un'importante testimonianza del processo creativo della scrittura collettiva: leggendoli, ci si immerge nelle vicende personali e nelle giornate dei bambini, ma anche nei loro racconti più fantasiosi come l'immaginare di sorvolare il mondo su di una mongolfiera (Tonucci, 1980). Questa avventura diviene, in pratica, uno sfondo integratore alla didattica dell'intero anno scolastico e viene vissuta “emotivamente, culturalmente e linguisticamente, in una lunga storia inventata che li terrà impegnati per circa un anno e mezzo” (Lodi, 1985, p. 2). Il risultato della scrittura è poi pubblicato in un libro dal titolo *La mongolfiera* (Lodi, 1978).

Persino dopo il pensionamento, Lodi continua a portare avanti il suo impegno nel dare voce ai bambini, come recita il sottotitolo del giornale da lui fondato e diretto fino al 1988, *Adulti & Bambini*, interamente scritto e illustrato dai ragazzi (Bufano, Colombo, Lodi, Pallotti & Platè, 2019).

L'incontro di Lodi e don Milani rinforza la convinzione dell'importanza del dare la parola agli alunni – anche attraverso la scrittura collettiva come tecnica di elaborazione profonda e democratica che ha prodotto splendide pagine di letteratura – in una scuola che non deve solamente istruire, ma anche e soprattutto educare “formando cioè il cittadino capace di inserirsi nella società col diritto di esporre le proprie idee e col dovere di ascoltare le opinioni degli altri” (Lodi, 1963, p. 9).

Riferimenti bibliografici

- Bufano, M., Colombo, T., Lodi, C., Pallotti, A., & Platè, E. (2019). *A&B. La parola ai bambini*. Drizzona: Casa delle Arti e del Gioco – Mario Lodi.
- Ciari, B. (1961). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori riuniti.
- Crispiani, P. (2011). Don Lorenzo Milani e la rivoluzione della parola. In R. Sani, D. Simone (Eds.), *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola: analisi storica e prospettive pedagogiche* (pp. 269-287). Macerata: EUM.

2 Sulla storia della pubblicazione della *Biblioteca di Lavoro* e un approfondimento dei fascicoli, si veda il volume di Di Santo (2022).

- Di Santo, M.R. (2022). *Mario Lodi e la “Biblioteca di lavoro”: una proposta didattica alternativa ancora attuale*. Reggio Emilia: Junior.
- Ferrazza Lodi, F. (2017). Premessa. In C. Lodi, F. Tonucci (Eds.), *L'arte dello scrivere. Incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani* (p. 5). Drizzona: Casa delle Arti e del Gioco – Mario Lodi.
- Galfrè, M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Gesualdi, F. (1992). *Don Milani e la scrittura creativa*, Torino: Gruppo Abele.
- Gesualdi, M. (Ed.). (1970). *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Milano: Mondadori.
- Lodi, C., & Tonucci, F. (Eds.). (2017). *L'arte dello scrivere. Incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani*. Drizzona: Casa delle Arti e del Gioco – Mario Lodi.
- Lodi, M. (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Milano: Edizioni Avanti.
- Lodi, M. (Ed.). (1977). I pastelli. *Biblioteca di Lavoro*, 63(VI).
- Lodi, M. (Ed.). (1979). Dall'alfabeto al libro. *Biblioteca di Lavoro*, 94 (VIII).
- Lodi, M. (1982). *Guida al mestiere di maestro*. Roma: Editori Riuniti.
- Lodi, M. e i suoi ragazzi (1961). *Cipì*. Milano: Messaggerie del gallo.
- Lodi, M. e i suoi ragazzi (1978). *La mongolfiera*. Torino: Einaudi.
- Meda, J. (2020). Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968). In A. Ascenzi, R. Sani (Eds.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi* (pp. 87-101). Milano: FrancoAngeli.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Tonucci, F. (1980). *Guida al giornalino di classe: viaggio intorno a “Il mondo” di Mario Lodi e i suoi ragazzi*. Roma-Bari: Laterza.
- Tonucci, F. (2017). Due grandi maestri. In C. Lodi, F. Tonucci (Eds.), *L'arte dello scrivere. Incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani* (pp. 11-22). Drizzona: Casa delle Arti e del Gioco – Mario Lodi.

I ragazzi di Barbiana oggi: dispersione scolastica e criminalità minorile

Angelica Padalino

Dottoranda

Università degli Studi di Foggia - angelica.padalino@unifg.it

1. Gli “Adriani” dei giorni nostri

L'insegnamento di don Lorenzo Milani, maestro e sacerdote del Novecento, ancora oggi è un argomento al centro del dibattito pedagogico. Egli, dando la parola agli ultimi della società – poveri, contadini e braccianti – ha provato, nella sua breve vita, a raddrizzare il disegno di un mondo in molti casi ingiusto. Noto ai più come il maestro di Barbiana, con la sua scuola ha, infatti, tentato di dare spazio e parola agli emarginati, offrendo un'occasione di riscatto ai figli e alle figlie del popolo meno fortunato che, non per loro scelta, sono nati in famiglie con meno risorse economiche e culturali rispetto ad altre. Nelle sue lettere, infatti, leggiamo: «Adriano ha già 10 anni ma è analfabeta come il suo babbo solo perché non può andare a scuola perché ha da badare le pecore che hanno da fare la lana e gli agnelli e il cacio» (Gesualdi, 2007, pp. 80-81). Oggi i ragazzi di Barbiana, figli di un popolo senza scelta, esistono ancora: essi non si trovano più nel territorio di Barbiana e potremmo chiamarli con nomi diversi (Santoni Rugiu, 2007), ma esistono e sono ragazzi e ragazze, bambine e bambini ai margini della nostra società, che non frequentano la scuola o lo fanno sporadicamente perché, come Adriano, sono occupati nell'intraprendere le strade dettate dal contesto familiare di provenienza. Ci sono, dunque, in mezzo a tutti noi, altri “Adriani”.

2. Tra dispersione scolastica e criminalità minorile

Secondo don Milani il problema della scuola è uno: i ragazzi e le ragazze che perde per strada e poi non torna a cercare (Cambi, 2005; Scuola di Barbiana, 1967). La dispersione scolastica è da anni in Italia un problema riconosciuto, specialmente a sud del Paese. Si tratta di un fenomeno complesso e difficile da censire, il cui impatto può avere però risvolti diversi e preoccupanti (Ghione, 2005). Secondo l'ultima rilevazione Eurostat, relativa al 2022, l'11,5% dei giovani italiani tra i 18 e i 24 anni ha conseguito al massimo il titolo di scuola secondaria di primo grado e non è coinvolto in attività di formazione o istruzione. L'Italia si posiziona in questo modo tra i primi cinque Paesi europei per numero di ELET (Early Leavers from Education and Training) insieme a Romania (15,6%), Spagna (13,9%), Un-

gheria (12,4%) e Germania (12,2%). A questo dato si aggiunge quello relativo ai Neet (not in education, employment or training), ovvero giovani tra i 15 e i 29 anni non impegnati in formazione, studio o lavoro: le province con la percentuale più elevata sono tutte al sud dello stivale, tra queste troviamo Caltanissetta (45,30%), Napoli (37,40%) e Foggia (35,8%) (Con i Bambini Impresa Sociale, 2023).

Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sardegna e Sicilia sono, infatti, le principali regioni in cui la povertà educativa minorile trova spazio, manifestandosi con l'abbandono scolastico il quale, in diversi casi, si intreccia con altri fenomeni, tra questi anche l'invischiamento dei minori nella criminalità organizzata, sempre alla ricerca di nuove giovani reclute che, non conoscendo alternative, si uniscono ad essa (Attar, Muntoni, 2021). Spaccio, furti, danneggiamenti, sono alcune delle attività che impegnano i minori delle nostre città i quali frequentano poco o per nulla la scuola perché occupati a seguire le orme della criminalità. Secondo il Rapporto di Sintesi pubblicato a maggio 2023 dal Ministero dell'Interno, in generale il numero di minori, anche al di sotto dei quattordici anni, denunciati e/o arrestati continua ad aumentare ormai da quattro anni. Nel 2022 sono stati registrati 33.723 casi, il 10,9% in più rispetto all'anno precedente. Preoccupa in particolare anche il numero di minori coinvolti in attività legate alla criminalità organizzata, in aumento dal 2021 soprattutto in Sicilia, Calabria, Campania e Puglia (Ministero dell'Interno, Istituto di Studi Politici Economici e Sociali, 2023), le stesse regioni in cui, come si è visto, i numeri della dispersione scolastica sono più elevati.

È, pertanto, all'interno di queste dinamiche che oggi le professioni educative, formative e pedagogiche sono chiamate ad impegnarsi, per rispondere e far fronte a questi fenomeni, a queste emergenze educative.

3. Il ruolo delle professioni educative

È necessario quindi pensare ad una progettualità pedagogica attenta in particolare ai minori nati in famiglie difficili, che vivono all'interno di realtà in cui mancano riferimenti educativi significativi e spesso vicine alla criminalità organizzata, affinché essi possano intravedere e sperare in una scelta di vita alternativa e di cambiamento. Don Milani, puntando sulla valorizzazione del potere della *parola* come chiave per l'emancipazione, ha riconosciuto nella scuola e nel sapere due strumenti preziosi per liberare in particolar modo gli emarginati dai condizionamenti sociali, economici, culturali, religiosi, per dar loro la possibilità di passare dalle periferie, sociali e territoriali, al centro della propria esistenza, per diventare protagonisti attivi di essa. Egli ha riconosciuto «la centralità della lingua, della parola, della scrittura come termini attraverso i quali porre criticamente la questione del riscatto, della crescita umana e dell'emancipazione attraverso il sapere» (Betti, 2009, p. 116) per far fronte alle dinamiche di esclusione ed emarginazione sociale dei giovani e delle giovani di Barbiana. Oggi, però, volendo seguire le orme della scuola

di don Milani e dare la parola a questi giovani lontani dal contesto scolastico, bisogna innanzitutto renderli liberi dai condizionamenti che impediscono loro di crearsi la propria parola, quella chiave fatata, come la definisce il priore nel 1956 (Gesualdi, 2007), in grado di aprire ogni porta, tra cui quella dell'emancipazione e della possibilità di riscatto della propria vita.

Questo è un obiettivo che, ad esempio, potrebbe essere raggiunto valorizzando maggiormente la funzione delle strutture comunitarie le quali, accogliendo i minori e allontanandoli dai contesti disfunzionali in cui sono cresciuti, possono dar loro la possibilità di sperimentare nuove prospettive di vita, facendo esperienza di contesti culturali, educativi, sociali, psicologici e affettivi diversi, per conoscere e imparare modi alternativi di vivere, per farsi protagonisti del proprio futuro, per essere davvero liberi di scegliere chi diventare da grandi (Di Bella & Zapelli, 2019) e non dover seguire per forza la strada che il contesto e la famiglia di appartenenza ha già tracciato per loro.

Come riportato da Anna Maria Ortese in un'intervista a don Milani: «Il sapere consente la scelta tra il Diavolo e Dio, tra l'essere e il non essere» (citato in Santoni Rugiu, 2007, p. 25), aiutando quindi questi ragazzi e queste ragazze a riconoscere di avere la possibilità di scegliere tra la via della criminalità e la via della legalità.

Contestualmente alla rieducazione e al supporto dei minori a rischio devianza è indispensabile però pensare anche ad interventi di rieducazione della genitorialità, rivolgendo particolare attenzione soprattutto a quelle figure femminili, donne, mogli e madri che, in particolare nell'ambito della criminalità organizzata, generalmente si occupano di trasmettere alle nuove generazioni i pericolosi saperi e i disvalori legati alla criminalità, da cui però una parte di loro vorrebbe tirarsi fuori per poter garantire un futuro migliore almeno ai propri figli (Di Bella & Zapelli, 2019). È nostro dovere aiutare quindi anche quest'ultime a trovare la forza per far venir fuori la loro propria voce.

4. Riflessioni conclusive

Rispetto a quanto detto fin ora, è importante che la dispersione scolastica ritorni al centro del dibattito pedagogico affinché sia possibile intraprendere un discorso più approfondito su queste tematiche, per poter proporre interventi educativi in grado di educare alla scelta e alla speranza, dando la parola a chi, a causa delle proprie origini, con fatica riesce ad ascoltarsi e a far ascoltare la propria voce ma, come ripeteva sempre don Milani, finché c'è fatica, c'è speranza. Tutto ciò consentirebbe a tanti ragazzi e ragazze di credere nella possibilità del cambiamento e a battersi per ottenerlo, alimentando in loro la speranza di una nuova prospettiva di vita e, come ci ricorda Paulo Freire (2014), senza un minimo di speranza non si può nemmeno incominciare la lotta. È in scenari di questo tipo che quindi oggi le professioni educative, formative e pedagogiche sono chiamate ad intervenire per poter aiutare gli adulti di domani a scoprire che sono liberi di scegliere chi diventare, prima che sia troppo tardi.

Riferimenti bibliografici

- Attar, A., & Muntoni, E. (2021). *La dispersione scolastica nei territori di mafia. I numeri, i contesti, i ragazzi*. Retrieved April 26, 2023, from <https://www.iprs.it/la-dispersione-scolastica-nei-territori-di-mafia-i-numeri-i-contesti-i-ragazzi/>
- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Roma: Author.
- Betti, C. (Ed.). (2009). *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*. Milano: Unicopli.
- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Bari: Laterza
- Con i Bambini Impresa Sociale (2023). Neet: in Italia 1 giovane su 5 non studia e non lavora. Retrieved August 2, 2023, from <https://www.conibambini.org/osservatorio/neet-in-italia-1-giovane-su-5-non-studia-e-non-lavora/>
- Di Bella, R., & Zapelli, M. (2019). *Liberi di scegliere. La battaglia di un giudice minorile per liberare i ragazzi dalla 'ndrangheta*. Segrate: Rizzoli.
- Eurostat (2023). *Early leavers from education and training by sex and labour status*. Retrieved October 27, 2023, from https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_14/-default/map?lang=en
- Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gesualdi, M. (Ed.). (2007). *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*. Torino: San Paolo.
- Ghione, V. (2005). *La dispersione scolastica. Le parole chiave*. Roma: Carocci
- Milani, L. (1997). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Ministero dell'Interno, Istituto di Studi Politici Economici e Sociali (2023). *La criminalità tra realtà e percezione*. Roma: Author.
- Santoni Rugiu, A. (2007). *Don Milani. Una lezione di utopia*. Pisa: ETS.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.

Don Milani e Paulo Freire: due educatori, una sola pedagogia come pratica di libertà

Patrizia Palmieri

Dottoressa di ricerca

Università degli Studi di Foggia - patrizia.palmieri@unifg.it

Introduzione

Quando si parla di educazione critica, dialogica e liberante non si può non parlare di don Lorenzo Milani e Paulo Freire.

Due personalità simili, due pensieri accomunabili, due itinerari riflessivi paragonabili nonostante le diverse zone geografiche di provenienza, la diversa estrazione sociale e il differente contesto ambientale di riferimento.

Entrambi legati indissolubilmente ad una grande causa dell'umanità, ovvero la lotta per la conquista di un diritto umano inalienabile, o per lo meno dovrebbe esserlo, quello dell'alfabetizzazione (Mayo, 2007).

Don Milani scelse una traiettoria per il suo impegno pastorale, che lui stesso definiva "missione", a cui resterà coerentemente legato fino alla fine dei suoi giorni, quella di stare accanto ai più deboli e quella di fare dell'ignoranza il campo di battaglia (Tognon, 2009) e nella stessa direzione è orientata l'attività e di Freire impegnato a restituire potere agli individui, capacità di scelta e di progettazione e a dare voce ai «senza voce»: soggetti destinati a rimanere ai margini della società (Bribes, 2022).

1. Contesti sociali e vissuti

Don Milani ha dovuto scontrarsi duramente, durante la sua esperienza pastorale e didattica a Barbiana, con una contraddizione tutta italiana ossia lo sviluppo della scolarizzazione di massa in una Italia in cui vi era, tutto sommato, assenza di una cultura della scuola di massa sia da parte degli insegnanti, sia da parte delle famiglie, sia da parte delle istituzioni. Una contraddizione che nuoceva i ceti sociali più deboli, i figli dei contadini e degli operai. Per il difensore dei più dimenticati era impossibile accettare che la scuola "curasse i sani e respingesse i malati" e quella "furia di povertà" che lo induce a schierarsi con gli emarginati, rappresenta, forse, la ragione più profonda sottostante le scelte più drastiche e discusse.

Anche Freire, proviene da una famiglia relativamente benestante di Recife (stato di Pernambuco), nel nord-est del Brasile, ma soffre la fame al tempo della Grande Depressione. È stata un'esperienza temporanea ma sufficientemente forte da con-

tribuire a sviluppare un forte sentimento nei confronti dei meno privilegiati, in una regione considerata la più povera del Brasile. Si laurea in legge all'Università di Recife e inizia la sua pratica legale che avrà però una vita molto breve, benché l'esercizio della professione lo tocchi a tal punto da persuaderlo dell'ingiustizia del sistema legale nei confronti dei deboli. Su incoraggiamento della sua prima moglie, inizia successivamente ad insegnare. Scrive una tesi di dottorato in educazione che diventerà la prima delle sue opere *Educação como pratica da Liberdade*, (Freire, 1973), ed inizia a militare nei settori dell'educazione degli adulti in particolare dell'alfabetizzazione degli adulti in Brasile.

2. Una scuola lontana dai banchi

Milani parla dell'insegnante come «maestro di strada» che si impegna a costruire una relazione autentica con gli studenti e condivide con loro un percorso di crescita personale, promuovendo l'apprendimento attraverso la partecipazione attiva degli studenti e la costruzione di una comunità educativa inclusiva. Per don Lorenzo Milani è la scuola che deve generare le coscienze, rendere le persone consapevoli e padrone di sé, protagoniste e responsabili delle proprie scelte, in grado di far valere le proprie idee e i propri diritti, di valutare la realtà che le circonda e il proprio operato. Per realizzare ciò, è necessario “possedere la parola”, conquistarla. La parola data a tutti, dalla scuola senza lasciare indietro nessuno dal momento che la selezione non tiene conto della biografia e del punto di partenza di ciascuno. Ogni ragazzo è unicità ed è per questo che don Milani afferma che “non c'è nulla di più ingiusto che far parti eguali fra disuguali” (Scuola di Barbiana, 1971, p. 55). Così, dunque, il Priore di Barbiana diviene promotore del valore della diversità come fenomeno normale, che tocca ogni persona con le sue peculiarità rendendola unica, prima ancora di dare attenzione all'ambiente culturale e sociale di provenienza.

La realtà del mondo in cui vivono i ragazzi entra protagonista nella didattica della sua classe, una realtà decostruita e ricostruita in parole e nei fatti, attraverso un lavoro puntuale e collettivo; non utilizzando libri di testo, ma svariati strumenti e diversi ambienti (i vocabolari, il telescopio, i calcolatori, il cineproiettore, il laboratorio fotografico, l'officina, la falegnameria).

Freire, non di meno, crede fortemente nella scuola come luogo di apprendimento “attivo” per perseguire uno scopo democratico e liberatorio. La trasformazione parte dalla cultura degli “oppressi”, e gradualmente porta a conoscenze e saperi che contribuisce allo sviluppo intellettuale e morale delle persone. In questo contesto l'insegnante è «facilitatore» nell'aiutare gli studenti a prendere coscienza delle proprie esperienze e a imparare a costruire un'analisi critica della realtà (Mayo, 2011).

La ricerca continua serve per identificare le tematiche pertinenti alla vita quotidiana dei giovani, fatti ed eventi più vicini possibili alle loro realtà, alla loro condizione sociale.

È una scuola, quella freiriana che attira i ragazzi delle classi popolari invece di respingerli, una scuola che include e che provvede anche a dar da mangiare a questi ragazzi, molti dei quali vivono in stato di estrema indigenza. La sua visione è quella di comunità educante, di una scuola comunitaria, in cui è richiesto il contributo di tutti, e in cui ognuno genitori, insegnanti, studenti e operatori scolastici ha un ruolo e delle responsabilità. Una comunità in cui ogni singolo elemento è in grado di apprendere dagli altri e di educare gli altri (Del Gottardo, 2016).

3. Educazione come processo attivo e trasformativo

Paulo Freire e Lorenzo Milani sono innegabilmente accomunati da una grande forza propulsiva nel restituire, con impeto, voce a chi nella società non è riconosciuto se non come individuo senza coscienza e personalità, quindi senza un progetto di vita e con un destino segnato dall'appartenenza ad una categoria.

In entrambi i casi, il pensiero si basa su un'idea di educazione che è un processo, partecipativo e critico, in grado di aiutare gli individui a comprendere la realtà e a impegnarsi in modo attivo nella costruzione di una esistenza migliore quindi di un mondo migliore.

Per don Milani vi è una relazione complessa tra educazione e politica, considerando come inseparabile il nesso dialettico, ossia il legame tra l'educazione della persona e l'educazione sociale, ritenendo che il *proprium* della politica dovrebbe essere quello di preoccuparsi di ciascun membro della comunità e del bene comune (Capobianco, 2021).

L'educazione è un processo di dialogo reciproco tra insegnanti e studenti, afferma Freire nella sua teoria dell'educazione liberatrice (Freire, 1970), e che, come afferma Danilo Dolci, è finalizzato alla liberazione degli individui dalle strutture di oppressione e alla costruzione di una società più equa e democratica (Tracchi, 2019).

Questa educazione per la democrazia di memoria freiriana, però, pone l'accento sulla pedagogia degli oppressi, sulla conoscenza critica che si ricollega al concetto greco della *praxis*, concetto chiave nella filosofia pedagogica del pedagogista brasiliano. Il significato di *praxis* è legato alla riflessione sul contesto d'azione per una consapevolezza e un'azione trasformativa. La *praxis* è un concetto chiave per coloro che cercano di analizzare l'oppressore nelle sue diverse facce e di eliminarla dal loro interno, estromettendo l'oppressione interiorizzata.

I pensieri di Freire e Milani sono condivisi da coloro che credono nell'educazione collettiva e che hanno fiducia in un cambiamento politico-sociale che può ottenersi attraverso uno sforzo collettivo a tutti i livelli (Mayo, 2007). Per entrambi i pedagogisti la Storia non è fatta solo dalle grandi personalità, ma da ogni soggettività, così da far acquisire significato anche ai piccoli avvenimenti della storia educativa di ciascuno.

La natura prettamente politica di molte iniziative educative di Paulo Freire chiama in causa il pensiero pedagogico-politico di don Lorenzo Milani che sotto-

linea la dimensione collettiva dell'apprendimento e del sapere. Il Priore di Barbiana nei suoi scritti descrive l'idea di cittadino attivo e libero che diventa sovrano delle proprie scelte, così come Freire sostiene la necessità di trasformare l'alunno da oggetto a soggetto dell'agire educativo (Mayo, 2017).

4. Due pensieri, due pedagogie quanto mai attuali

Il pensiero di Lorenzo Milani e di Paulo Freire operavano in un mondo e in un tempo in continua ridefinizione, che si modificavano repentinamente variando i bisogni sociali e culturali dei giovani, per tale motivo entrambi promuovevano una pedagogia che lottava per riappropriarsi del reale.

Questo definisce e inquadra questi due visioni ancora molto attuali e applicabili nella pratica educativa attraverso la partecipazione attiva degli studenti nell'esperienza educativa.

In questa prospettiva l'insegnante è sempre innanzitutto educatore, in grado di costruire una relazione autentica stimolando gli studenti a sviluppare empatia, comprensione e riconoscimento dell'alterità (Cambi, 2008); è disposto ad ascoltare gli studenti e a prendere in considerazione le loro opinioni e le loro esperienze, educando gli studenti a dialogare e a confrontarsi rispettosamente tra di loro. Ricercando un coinvolgimento nella definizione degli obiettivi e dei contenuti dell'insegnamento in modo da stimolare i giovani e le giovani nel porre domande, e cercare risposte, esprimendo liberamente e democraticamente le proprie opinioni, sviluppando un pensiero autonomo, accrescendo un forte senso di appartenenza alla comunità per una cittadinanza attiva e partecipativa.

Nella contemporaneità che viviamo, nei tempi della crisi dell'educazione la vera scommessa delle scienze dell'educazione, nell'ottica dell'utopia pedagogica, è quella di educare con agire trasformativo (Dewey, 1984) per formare persone competenti nell'umano nonché alla solidarietà, alla partecipazione, al dialogo e alla prossimità (Del Gottardo, 2016) poiché l'oppressione e la marginalizzazione dei sogni, dei progetti e dei pensieri dei più giovani è il rischio più grande.

Riferimenti bibliografici

- Aglieri, M., & Augelli, A. (2020). *A scuola dai maestri: la pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*. Milano: FrancoAngeli.
- Andreola, V. (1993). Azione, conoscenza e realtà nell'opera educativa di Paulo Freire. *Educational Action Research*, 1, 2.
- Benelli, C., & Schachter, C. (2017). Paulo Freire e Danilo Dolci: connessioni metodologiche. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 193-204.
- Birbes, C. (2022). Educare alla cittadinanza sostenibile: Utopia, realtà. In M. Fiorucci, A. Vaccarelli, *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 79-88). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Caltagirone, C. (2022). *Educare al diventare ciò che si è: La pedagogia degli oppressi di Paulo Freire. Paulo Freire e don Lorenzo Milani*. Caltanissetta: S. Sciascia.
- Cambi, F., Dell’Orfanello, & Landi, S. (Eds.). (2008). *Il disagio giovanile nella scuola del terzo millennio: proposte di studio e intervento*. IRRE.
- Capobianco, R., & Vittoria, P. (2021). L’educazione civica trona tra i banchi di scuola: spunti e possibilità operative mediante il Teatro Legislativo. *Studi sulla Formazione. OpenJournal of Education*, 23(2).
- Costabile, G. (2019). Educare: per una pedagogia dell’antimafia. *Educare*, 1-114.
- Del Gottardo, E. (2016). *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*. Vol. 18. Giapeto Editore Surl.
- Dewey, J. (1984). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Einaudi.
- Goussot, A. (2015). Quali sfide nell’era del capitalismo pulsionale e della globalizzazione? *Educazione*, 30.
- Mayo, P. (2007). *Antonio Gramsci e l’educazione degli adulti*. NAE Trimestrale di cultura. 1(19).
- Mayo, P. (2011). *I contributi di don Lorenzo Milani e Paulo Freire per una pedagogia critica*. Edizioni Università di Macerata.
- Mayo, P., & Vittoria, P. (2017). Oltre l’eurocentrismo: riflessioni e prospettive sulla pedagogia critica e l’educazione degli adulti nel contesto del Mediterraneo. Oltre l’eurocentrismo: riflessioni e prospettive sulla pedagogia critica e l’educazione degli adulti nel contesto del Mediterraneo. *Educational Reflective Practices*, 220-241.
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Brescia: Morcelliana.
- Tognon, G. (2009). Don Milani e “l’ottavo sacramento” dell’istruzione. In C. Betti, *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant’anni dopo*. Milano: Unicopli.
- Tracchi, M. (2019). Danilo Dolci e Paulo Freire: un intreccio intellettuale tra maieutica e dialogo per un’educazione problematizzante. *Orientamenti Pedagogici*, 66(1).

Don Milani: precursore scomodo di una Chiesa da rinnovare

Valerio Palmieri

Dottore di ricerca

Università degli Studi di Foggia - valerio.palmieri@unifg.it

Introduzione

Quale rapporto don Milani ha avuto con la fede e con la Chiesa dopo l'allontanamento a Barbiana? Qual è stato il carisma e l'azione educativa che ha messo in campo con i suoi ragazzi? Quale il contesto in cui ha operato? Perché definirlo un prete scomodo? L'autobiografia di don Lorenzo affonda le sue radici storiche, sociali, culturali e di fede nel secondo dopoguerra. L'Italia, distrutta dalla furia del conflitto, provò a rialzarsi e in pochi anni visse quello che viene denominato "il miracolo economico". Anche la Chiesa, nel 1950-1960, era in una fase di cambiamento e di profonda riflessione che troverà il suo pieno compimento nel Concilio Vaticano II (celebrato dal 1962 al 1965). Attraverso l'epistolario di don Milani emerge chiaramente la situazione della Chiesa italiana agli inizi degli anni Cinquanta, in cui sconcerto e crisi colpirono numerosi ambienti cattolici mentre venivano meno le speranze di rinnovamento sociale e imperversava la battaglia politica che avevano rappresentato una componente importante della mobilitazione per le elezioni dell'aprile 1948. Don Milani fu, di fatto, precursore dell'azione riformatrice di una Chiesa che si apre al mondo, che va incontro agli ultimi, ai diseredati e ai piccoli. Questa novità, però, non viene accolta di buon grado da una parte del mondo ecclesiale. La sua figura viene vista come provocatrice, discutibile, a tratti pericolosa. Il prete fiorentino era una figura scomoda, ma non è stato mai difficile riconoscergli uno straordinario dono di Dio, vissuto nella più radicale fedeltà alla Chiesa. L'amore della Chiesa egli lo ha sempre ricevuto attraverso il filtro avarissimo della prudenza: la sua solitudine di prete aveva qualcosa di tragico. La sua obbedienza al carisma aveva finito col favorire nei timorati l'opinione che egli fosse disobbediente o almeno irriverente verso le autorità ecclesiastiche, nei cui confronti d'altronde non dissimulava il suo giudizio a tratti severo. Era difficile capire se il suo isolamento fosse dovuto alla prudenza meccanica dell'istituzione, decisa a difendersi da lui, o al suo temperamento spirituale assolutamente avverso alle mediazioni, alle intese compromissorie e agli accomodamenti.

1. La missione educativa di don Milani

Per comprendere la missione svolta da don Milani bisogna collocarla nella dottrina, appena abbozzata dal Concilio, del significato ecclesiale dei carismi e tener conto dell'inevitabile tensione che, dato il perdurare del suo giurisdicismo, i carismi determinano nell'istituzione ecclesiastica. Tuttavia, don Lorenzo resta fedele innamorato del Vangelo e della Chiesa. Egli stesso affermò: «Non si riuscirà a trovare in me la più piccola disubbidienza proprio perché, prima di ogni altra cosa, mi premono i sacramenti. E nessuno riuscirà a farmi disubbidire. Delle mie idee non m'importa nulla. Perché io nella Chiesa ci sto per i sacramenti, non per le mie idee». L'irrequietezza di don Milani esprime, anche, lo scandalo rispetto a quegli apparati ecclesiali che appaiono preoccupati solo di far fronte comune coi ricchi e gli industriali dell'epoca. Con la sua azione educativa ha provato a scardinare le strutture "ingessate" di quel tempo, ma non è stato sempre compreso. Questo ha causato, in lui, grandi sofferenze. Papa Francesco ha, recentemente, affermato: «La sua inquietudine non era frutto di ribellione ma di amore e di tenerezza per i suoi ragazzi, per quello che era il suo gregge, per il quale soffriva e combatteva, per donargli la dignità che, talvolta veniva negata. La sua era un'inquietudine spirituale alimentata dall'amore per Cristo, per il Vangelo, per la Chiesa, per la società e per la scuola che sognava sempre più come un ospedale da campo per soccorrere i feriti, per recuperare gli emarginati e gli scartati». La novità principale proposta e incarnata da don Milani risiede nel primato dei poveri e della Parola. Emerge, dunque, un radicalismo evangelico, un desiderio di indipendenza del Vangelo rispetto alle ideologie e agli schieramenti, ovvero la libertà e la trascendenza della parola. Don Milani ha voluto servire Dio lottando contro le ingiustizie sociali e impegnandosi a promuovere culturalmente e religiosamente i più deboli ed emarginati. A tal proposito, è evidente come don Lorenzo giunga a comprendere che la condizione indispensabile per l'annuncio del Vangelo sia un'adeguata istruzione civile. Proprio da questa convinzione deriva l'importanza della scuola quale momento centrale della sua attività pastorale ed educativa. A San Donato la proposta scolastico-educativa milaniana si salda con quella pastorale «ponendosi come obiettivo quello di aiutare i 'figli del popolo' a sviluppare un'adeguata coscienza critica per una più autentica vita religiosa». A Barbiana, dove più drammatica risultava l'arretratezza sociale e culturale, l'obiettivo della scuola popolare era più marcatamente quello di fornire ai poveri gli strumenti linguistici necessari per renderli capaci di far sentire la propria voce. Attraverso l'analisi delle iniziative che caratterizzarono la scuola popolare di don Milani si giunge ad auspicare che la scuola di Barbiana non venga più considerata come un modello ideale quanto uno stimolo per creare qualcosa di nuovo. Non intendo dire che don Milani fosse un modello di prete e nemmeno un modello d'uomo. Ma soltanto che egli aveva inventato, con assoluta spontaneità, un suo modo di essere insieme uomo e prete. Non rassomigliava affatto ad uno dei tanti preti che vogliono fare i laici ed entrano così nell'artificio grottesco, né ad uno di quei buoni laici che vogliono fare i preti ostentando zelo per la Chiesa e per i suoi diritti. Il presidente della Repubblica

Mattarella, in occasione delle celebrazioni per il centenario della nascita del sacerdote fiorentino ha asserito che don Milani «È stato anzitutto un maestro. Un educatore. Guida per i giovani che sono cresciuti con lui nella scuola popolare di Calenzano prima, e di Barbiana poi. Testimone coerente e scomodo per la comunità civile e per quella religiosa del suo tempo. Battistrada di una cultura che ha combattuto il privilegio e l'emarginazione, che ha inteso la conoscenza non soltanto come diritto di tutti ma anche come strumento per il pieno sviluppo della personalità umana». In definitiva, possiamo asserire che don Lorenzo Milani ha avuto la coerenza di vivere, incarnare e testimoniare il Vangelo in anni difficili sia per la società italiana sia per la Chiesa universale. La sua azione educativo-pastorale ha tracciato il solco di un nuovo modo di vivere la fede e la dottrina che non è soltanto osservanza pura dei dettami ma azione, prossimità, fraternità e formazione. Don Milani è stato considerato un prete scomodo perché ha saputo leggere i tempi, ha compreso le istanze innovatrici che la Chiesa ha, poi, introdotto e formalizzato con il Concilio Vaticano II.

Riferimenti bibliografici

- De Vanna, U. (1979). *Amo questa Chiesa*. Asti: elle di ci editrice.
- Lazzati, G. (1984). *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*. Brescia: Vita e Pensiero.
- Martinelli, E. (2007). *Don Lorenzo Milani dal motivo occasionale al motivo profondo*. Firenze: Editrice Fiorentina.
- Toschi, M. (1994). *Don Lorenzo Milani e la sua Chiesa*. Firenze: Edizioni polistampa Firenze.

Panel 3

Dare la parola. Didattiche, percorsi d'inclusione e traiettorie di benessere
per le professioni educative, formative e pedagogiche

Sottogruppo 1

Coordinatori

Alessia Cinotti

Silvia Guetta

Interventi

Matteo Adamoli

Massimiliano Andreoletti

Veronica Berni

Gabriele Biagini

Massimiliano Bozza

Andrea Brambilla

Zoran Lapov

Valentina Pagliai

Marianna Piccioli

Pierpaolo Rossato

Claudia Salvi

Coordinatori
Percorsi di inclusione nella disabilità.
Il decentramento del sapere nelle professioni educative

Alessia Cinotti

Professoressa Associata

Università degli Studi di Milano-Bicocca - alessia.cinotti@unimib.it

Introduzione

La Pedagogia Speciale, come insegna Canevaro (2013), dovrebbe essere un intreccio di differenti figure professionali (l'educatore professionale socio-pedagogico, l'insegnante curricolare e di sostegno, il pedagogista ecc.) in dialogo con "altre" figure, altrettanto importanti, che sono le stesse persone con disabilità, insieme ai loro familiari. Dunque, una coordinata del lavoro educativo – forse, irrinunciabile per *abitare* la complessità del nostro tempo – risiede proprio in questo intreccio che, se ben interpretato, può aprire ad un interessante scenario volto alla co-costruzione di percorsi d'inclusione. Ciò significa puntare, in termini pedagogici, all'integrazione di molteplici punti di vista condivisi: persone con disabilità insieme ai familiari, in modo particolare, non devono essere considerati semplicemente fruitori/clienti di un "luogo" (es. una scuola, un servizio educativo ecc.), bensì devono essere coinvolti nel processo di costruzione di un percorso, che per essere autenticamente inclusivo, dovrebbe essere co-costruito, in una logica di saperi complementari e di pari dignità.

In tal senso – prendendo in prestito le parole di Canevaro (2013) – potremmo affermare che il lavoro educativo con le persone con disabilità "non è una sola persona, una sola azione, un solo punto di vista, ma è una continua composizione di rapporti, di azioni, di progetti, di punti di vista. È soprattutto molte domande che non sempre trovano risposte in ciò che è già conosciuto" (p. 182). Domande che dovrebbero proprio nascere dagli incontri tra i differenti professionisti dell'educazione e della formazione insieme alle persone con disabilità (e i loro familiari) che verosimilmente hanno punti di vista specifici ed *expertise differenti* e, proprio in virtù di ciò, rappresentano quel tassello fondamentale per la costruzione di possibili percorsi scolastici e socio-educativi in una direzione inclusiva. Si tratta di una prospettiva che non interpreta i professionisti come "detentori di tutte le domande", ma che intende i professionisti come facilitatori di un *decentramento del sapere* che pare essere un architrave dei progetti educativo-pedagogici nell'ambito della disabilità. Ciò significa riuscire a "dare parola" all'altro, anche nelle situazioni più vulnerabili e compromesse, attraverso un percorso complesso e dinamico in cui ogni attore dovrebbero giocare un *ruolo attivo*. La valorizzazione della persona con disabilità acquista necessariamente una particolare centralità

nell'approccio educativo che rifiuta di considerare la persona come meramente "bisogno di aiuto" (Lepri, 2011). L'approccio educativo intende considerare la persona in relazione ad un progetto educativo-formativo che tende alla valorizzazione autentica di ciascun uomo e ciascuna donna, in forte contrasto con la forza vincolante esercitata sia dall'approccio medico sia da quello assistenzialistico (Cinotti, 2016). La persona con disabilità, dunque, si presenta nella sua dignità la quale esige rispetto e tutela, non soltanto a livello legislativo, ma anche nel contesto di vita ordinario dove la persona possa trovare reali opportunità per esercitare un ruolo attivo e sociale all'interno dei diversi contesti di appartenenza. È certamente l'educazione che supera la medicalizzazione e l'assistenzialismo della/alla disabilità, attraverso un'azione educativa volta alla conoscenza della persona per scoprirne i suoi potenziali di sviluppo e di realizzazione di sé, senza trascurare il peso del contesto che può, come insegna l'ICF (WHO, 2001), facilitare e/o ostacolare l'effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza – dei diritti – delle altre persone. Cercare di conoscere, comprendere e valorizzare sia il punto di vista sia il sapere delle persone con disabilità e dei familiari significa progettare percorsi in cui le *differenze* (es. il punto di vista di un genitore che potrebbe differire da quello dell'educatore professionale ecc.) vengono lette e interpretate come *sfide professionali* per provare a costruire ambienti e percorsi inclusivi che si innestano anche sul sapere esperienziale (McLaughlin, 2009) delle persone che vivono la disabilità e che, quindi, sono esperte in quanto vivono in prima persona tale situazione. L'intento è quello di coniugare, sempre più, le competenze tecnico-scientifiche dei professionisti con i saperi esperienziali delle persone con disabilità che possono offrire un contributo insostituibile nella costruzione di percorsi inclusivi rispondenti alle reali esigenze delle persone con disabilità.

1. Percorsi di inclusione e dimensione culturale

A partire dagli anni Novanta, il dibattito politico e scientifico internazionale promuove un concetto di inclusione in cui accesso e partecipazione di tutti (comprese le persone con disabilità) sono considerate priorità educative, dentro e fuori la scuola. Inoltre, l'UNESCO invita a riflettere sul concetto di "educazione per tutti" al fine di promuovere un cambiamento non solo politico ma anche culturale nella direzione di promuovere responsabilità sociali e collettive per inserire la disabilità in una prospettiva biopsicosociale. Difatti, come rimarca D'Alessio (2011), l'inclusione è collegata alla possibilità di educare – nei contesti ordinari – tutti i bambini (ma anche i giovani e gli adulti) e di far loro raggiungere il massimo successo formativo, nonché al miglioramento della qualità di vita. La prospettiva inclusiva, però, non vincola unicamente se stessa al processo di scolarizzazione degli alunni con disabilità nelle scuole comuni, ma l'inclusione riguarda la società più ampia, dove l'educazione viene concepita come un agente di cambiamento, piuttosto che un riproduttore delle disuguaglianze sociali.

Tale prospettiva è possibile (anche) attraverso una necessaria trasformazione di

visione della disabilità, che non può più essere “riparativa” e neppure “compensatoria”, in un framework inclusivo che pone l’accento sulle *differenze* come una condizione umana che comprende infinite caratteristiche. Tuttavia, come rimarca Lascioli (2014), il paradigma inclusivo fa fatica a “decollare” in un tessuto sociale che, ancora oggi, non riesce pienamente ad oltrepassare una visione biomedica della disabilità e, dunque, a immaginare realmente *contesti per tutti*, a partire da una modificazione degli ambienti negli aspetti organizzativi, culturali, metodologici, socio-culturali ecc. In tal senso, i professionisti – per via di un retaggio culturale così difficile da decostruire – non sempre riescono ad agire prioritariamente sui contesti e a leggere nelle *differenze* (ad esempio, la disabilità di un bambino) una sfida – culturale e professionale – verso il cambiamento per provare a superare (o a contenere) gli ostacoli contestuali all’apprendimento e/o alla partecipazione sociale. Come Caldin (2019), l’ampia conoscenza ormai acquista in oltre 40 anni di integrazione e inclusione scolastica rischia di non incidere sul potenziamento e rinnovamento degli attuali processi inclusivi se ci dimentichiamo che ciò che “funziona” per una persona con disabilità può diventare certamente una *risorsa* a beneficio di e per tutti. In altre parole, significa operare in una direzione di sviluppo dei contesti ordinari non solo per le persone con disabilità, ma – in generale – per tutti (Booth, Ainscow, 2002). In questo scenario, la *dimensione culturale* può fungere da triano per un miglioramento educativo e didattico, verso una rinnovata e positiva rappresentazione della disabilità, provando a mettere tra parentesi rappresentazioni sociali (il malato da curare, l’eterno bambino – Lepri, 2011) che si sono storicamente sedimentate, nel corso degli anni, nel nostro immaginario collettivo. In linea con questa chiave di lettura, che pone l’accento sulla dimensione culturale, non possiamo tralasciare il ruolo che ha giocato il modello biopsicosociale (WHO, 2001) in relazione alla lettura e alla comprensione delle situazioni con disabilità. Difatti, addentrarsi nel modello biopsicosociale ha significato compiere uno spostamento di centratura nell’asse interpretativa della disabilità (che è un’operazione anche culturale), attraverso il passaggio da categorie di natura biomedica verso nuove dimensioni tendenti a valorizzare il ruolo dei fattori ambientali. Come recita l’ICF “la disabilità viene definita come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l’individuo. A causa di questa relazione, ambienti diversi possono avere un impatto molto diverso sullo stesso individuo con una certa condizione di salute” (OMS, 2002, p. 2). Si deve certamente attribuire a questa chiave interpretativa un importante salto paradigmatico attraverso il quale la disabilità (e ancora una volta, si tratta di un’operazione culturale) non può più essere vista come un “problema individuale e/o della singola famiglia”, ma come una questione sociale che chiama in causa (prima) le responsabilità collettive e, poi, quelle individuali (Cinotti, 2016). La lettura biopsicosociale porta con sé il pregio di spostare lo sguardo sui contesti, ponendo l’accento sul risultato tra l’incontro che si genera tra una persona e l’ambiente che si ritrova nelle barriere di diversa natura – non solo di natura architettonica! – che possono risultare ostacolanti o facilitanti all’inclusione.

Il concetto di disabilità cambia profondamente e, secondo tale classificazione, che è stata approvata da quasi tutte le nazioni afferenti all'ONU, la disabilità diviene un *termine ombrello* di più ampio respiro attraverso una proposta su base comunitaria che affonda le radici nell'approccio dei diritti umani. Difatti, sulla scia dell'ICF che assume un ruolo rilevante nella diffusione di una prospettiva culturale che richiede lo sforzo di tutta la comunità, è necessario altresì fare riferimento, sempre a livello internazionale, alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006). Tale pronunciamento, sul piano politico e culturale, sancisce l'importanza della responsabilità politiche e sociali, sottolineando che è dovere delle comunità rimuovere le barriere e gli ostacoli che impediscono una piena ed effettiva inclusione, in relazione ai diritti umani e civili. Le culture e le politiche sociali che derivano da una prospettiva inclusiva devono situarsi oltre la compensazione degli svantaggi, impegnandosi a superare il paradigma assistenzialista e biomedico che continua a connotare e a pervadere, ancora oggi, molte pratiche, culture e politiche in Europa (Caldin, 2019). Risulta evidente che l'inclusione delle persone con disabilità (e dei loro familiari) necessita di un cambiamento culturale – ancora *in fieri* – che inserisca con forza la questione della disabilità nel filone dei diritti umani, della cittadinanza e dell'autodeterminazione. Solo così, forse, si potrà provare ad oltrepassare quell'idea di persona con disabilità come “malato da curare e/o bisognoso di assistenza”, che – ancora oggi, come già accennato – echeggia nella più ampia società e, talvolta, anche dentro alle scuole e ai servizi educativi.

2. Gli esperti per esperienza nel lavoro educativo

In linea con una cornice inclusiva che necessita di un importante cambiamento di prospettiva (dai singoli ai contesti), i professionisti – e qui, facciamo riferimento in modo specifico l'educatore professionale socio-pedagogico – possono giocare un ruolo davvero fondamentale per sviluppare modalità di lavoro centrate sulla trasformazione e sulla valorizzazione della prospettiva contestuale, attivando una rete in grado di coinvolgere le famiglie, i servizi, i diversi professionisti e la comunità di riferimento (Cottini, 2021). Non a caso, la Legge 205/2017 attribuisce un significato strategico al ruolo dell'educatore professionale nell'ambito del dialogo e della collaborazione, ponendosi in relazione sinergica, dialettica e competente nei diversi contesti, nonché tra i diversi attori istituzionali (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2018). La particolarità di questa angolatura richiede all'educatore professionale di saper lavorare non solo con le persone, ma anche *nei/con i* contesti in cui vivono le stesse persone, divenendo una figura chiave – anche dal punto di vista progettuale – nel dare impulso a processi inclusi che – come abbiamo già indicato – richiedono la co-partecipazione di tutti gli *attori* che ne fanno parte. Come indica Cottini (2021), “la prospettiva inclusiva porta l'educatore ad allargare lo sguardo per comprendere non solo il problema della persona, ma soprattutto la complessità e la ricchezza dell'interazione fra persona e ambiente” (p. 55). Si

tratta – come rimarca lo stesso studioso – di un obiettivo rilevante che può essere solo perseguito in una direzione di lavoro di rete integrato che vede l'educatore come una “figura di mediazione e interazione, che si affianca e collabora con altri professionisti – come psicologi, assistenti sociali, operatori sanitari – nel rispetto reciproco dei ruoli di ciascuno (Cottini, p. 46). Tale lavoro di rete integrato non può prescindere – come accennato in apertura – dal “dare parola” anche agli esperti per esperienza (McLaughlin, 2009) nella prospettiva non solo di valorizzare la visibilità sociale e i diritti civili delle persone con disabilità, ma anche nella traiettoria metodologica di *imparare* da chi (ad esempio, una persona con disabilità) si rivolge ai professionisti. Come afferma Canevaro (2006), occorre essere molto competenti per “chiedere aiuto” a chi si presenta come “bisogno di aiuto” e farci indicare da lui qual è la strada per arrivare a leggere bene, con lui, il suo bisogno e per scoprire anche i bisogni della nostra professionalità, i limiti e le soglie del nostro pensare, del nostro sapere e del nostro agire. Tale visione è molto vicina ad un'idea di lavoro educativo che vede le persone con disabilità e/con i loro familiari come *agenti causali* della propria vita, trasformando un sapere individuale/familiare in un sapere collettivo, quando il *sapere per esperienza* produce un apprendimento e, dunque, trasformazione da parte dei contesti, dando avvio alla costruzione di un modus operandi che si perfeziona in itinere, coinvolgendo tutte le persone interessante e, quindi, con una valenza sociale di grande rilievo.

Il decentramento del sapere potrebbe, quindi, costituire un possibile framework culturale che vede la persona con disabilità come co-vettore che dà impulso a processi inclusivi che si alimentano nell' intersezione tra professionisti, famiglie e contesti di vita. Tutto ciò si raccorda necessariamente alla questione del profilo professionale degli educatori professionali e alla competenza del “saper lavorare con gli altri, incluse le famiglie e le persone con disabilità” (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012) che potrebbe divenire, anche in una dimensione di benessere professionale, una competenza chiave che può qualificare ulteriormente un profilo con funzioni squisitamente progettuali e relazionali, nonché una competenza chiave per limitare modalità pratico-operative volte all' assistenzialismo e/o a forma di presa in carico “difettose” nell'ambito della disabilità. Si ravvisa, dunque, che il coinvolgimento degli *esperti per esperienza* conduce, da una parte, a un lavoro culturale volto alla decostruzione delle rappresentazioni sociali sulla disabilità e, d'altro canto, concorre, insieme alla formazione iniziale e in servizio, alla costruzione di professionalità maggiormente inclusive che, senza resistenze, vedono nell'altro un possibile alleato per costruire progettualità tese al raggiungimento di obiettivi sfidanti.

Riferimenti bibliografici

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Caldin, R. (2019). Inclusione. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 259-264). Brescia: Morcelliana.
- Caldin, R. (2019). Integrazione. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 274-277). Brescia: Morcelliana.
- Canevaro, A. (2013). Pedagogia Speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 181-184.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2018). L'educatore professionale socio pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva. Alcuni dati di ricerca. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, 13-138.
- Cinotti, A. (2016). *Padri e figli con disabilità. Incontri generativi, nuove alleanze*. Napoli: Liguori.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy: a critical analysis of the policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Lascioli, A. (2014). *Verso l'Inclusive Education*. Foggia: Edizione del Rosone.
- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- McLaughlin, H. (2009). What's in a name: "Clien", "Patient", "Customer", "Consumer", "Espert by Experience", "Service Us-er" - What's next? *British Journal of Social Work*, 39, 1101-1117.
- ONU (2006). *Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità*. New York: ONU.
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva, Switzerland: WHO (Trad. it. Organizzazione Mondiale della Sanità, ICF: *Classificazione Internazionale del Funzionamento, delle Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002).

La relazione e la parola nelle proposte educative di Lorenzo Milani

Silvia Guetta

Professoressa Associato

Università degli Studi di Firenze - silvia.guetta@unifi.it

Introduzione

Ho sempre considerato che le denunce, le sue pratiche e le sue esperienze educative e scolastiche di don Milani rappresentassero non solo un semplice stimolo per un lavoro riflessivo e professionalmente competente nella scuola, ma anche un attento richiamo a vedere al di là della scuola, ad osservare cosa le si muove intorno, a stare nel presente per riconoscere il senso e il significato del rapporto circolare e interdipendente tra convivenza/comunità, apprendimento/mondo dei ragazzi, insegnamento/scuola. Viene così a capovolgersi la processualità che caratterizza il modo di fare scuola. Con Lorenzo Milani la comunità è un luogo di appartenenza dal quale non si può prescindere, ma dal quale è necessario emanciparsi proprio attraverso quella via, l'educazione, che il sistema politico, culturale e religioso ha sempre voluto tenere sotto controllo.

La sua proposta educativa rappresenta ancora oggi un richiamo preciso a trovare le strategie formative più efficaci per coinvolgere gli esclusi, ai marginali, i poveri e tutti coloro che si trovano in difficoltà. Oggi, il contributo di don Milani si inserisce nelle pratiche da attivare per contrastare la povertà educativa con strumenti efficaci e strategici, non solo compensativi. La sua scuola di don Milani ha soprattutto rappresentato una sfida a quel mondo borghese e imprenditoriale, che si dimentica dei poveri, degli esclusi, degli emarginati. Ma è anche una forte denuncia al mondo della Chiesa che fallisce nella sua missione evangelica di stare con gli ultimi e che, per avvicinarsi al popolo, propone offerte sociali come quelle dei "comunisti" (Milani, 1957).

Fondamentale in tutta l'esperienza di Lorenzo Milani è sua capacità. Ne è un esempio la scuola di Barbiana: quella che doveva essere una punizione diventa una elevazione. La scuola di Lorenzo Milani è in alto, fuori dalla contaminazione cittadina. Quella che doveva essere una sanzione, un isolamento, un modo per mettere a tacere l'anticonformismo di un parroco che riconosceva l'incongruenza tra Vangelo e politica, si è trasformata in un modo rivoluzionario di pensare all'educazione e alla scuola (Gesualdi, 2007).

Nelle tante riflessioni ricche di suggestioni e di importanti considerazioni sullo stato dell'arte della scuola, sul ruolo degli/delle insegnanti, sulle proposte didattiche attive, che nel corso degli anni, a partire dall'uscita del testo *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967) è stato possibile evidenziare, vorrei segnalarne

alcune che non hanno la pretesa di essere esaustive, ma che, a mio avviso, convergono verso quelle tematiche trasversali che l'educazione civica oggi ci sollecita ad affrontare. Tra queste mi soffermerò soprattutto sulle questioni riguardanti l'educazione alla relazione/relazioni e l'educazione all'appropriazione dell'uso della parola e della lingua come strumento del pensiero libero, critico e trasformativo della realtà.

1. Le relazioni che formano

Lorenzo Milani ci aiuta comprendere come l'educatore sia una persona vive la propria esperienza attraverso dinamiche relazionali intense, complesse e profonde. I rapporti con i suoi superiori e colleghi, con la famiglia, in particolare con la madre, con i ragazzi, con la comunità e con il mondo che lo circonda ci vengono tutti comunicati dalle "lettere", forma letteraria che predilige, e dalle varie testimonianze di chi lo ha seguito negli anni. Una prospettiva ampia e articolata, dove in ogni ambito è possibile trovare la complessità di un uomo impegnato a trovare quella giustizia che porta alla pace e alla convivenza pacifica che neppure la Chiesa gli offre (Battelli, 1990).

Benché gli scritti e le pratiche di Lorenzo Milani siano considerate sempre attuali e ricche di suggerimenti, è necessario riportare la sua esperienza all'interno dei contesti nelle quali si è venuta a formare e si è espressa: quello familiare, quello del cattolicesimo del secondo dopoguerra e quello della realtà socio-culturale in cui agisce.

Non sempre viene messo in rilievo quanto sia stato importante il contesto familiare nella esperienza formativa di Lorenzo Milani. Questo porta ad occultare le sue origini ebraiche e la formazione alto borghese che possono apparire in disarmonia con il mondo popolare, contadino, pover ed emarginato con il quale sarà costretto, ma "non obbligato", a vivere. Il suo rapporto con la madre è molto intenso e continuo. La famiglia è una delle più colte, benestanti e raffinate dell'Italia dei primi decenni del XX secolo. Le relazioni familiari sono importanti non solo come luogo di affetto e di sicurezza, ma anche per le grandi opportunità formative che le differenti appartenenze culturali e geografiche hanno per il suo processo di crescita¹. La madre, Alice Weiss è un'ebrea askenazita ungherese vissuta a Trieste che per imparare l'inglese viene fatta studiare con James Joyce, e con uno zio medico assistente di Freud. Anche il padre Albano Milani Comparetti ha una tradizione di uomini che hanno dato importanti contributi alla cultura italiana, come il nonno Domenico Comparetti, filologo classico, papirologo, epigrafista, traduttore italiano, nonché Senatore del Regno d'Italia. Secondo di tre figli, ha una salute cagionevole, per disturbi respiratori e polmonari, che richiede attenzione, cure e recupero negli studi. Le "ripetizioni" sono affidate a Giorgio Pasquali,

1 La parola che fa uguali. A cent'anni dalla nascita di don Lorenzo Milani <https://www.youtube.com/watch?v=fLVSQFnJMUQ> 30 ottobre 2023.

padre della filologia classica. Benché visse in una condizione di grandi privilegi fortemente sostenuto e stimolato, decide di non frequentare l'università e si orienta verso l'accademia delle belle arti con insegnanti di grande rilievo.

La sua conversione al cattolicesimo fu dovuta alla decisione della madre che, allarmata dalla salita al potere di Hitler, intuisce il pericolo che si stava abbattendo sul popolo ebraico e fa battezzare i figli, chiedendone la retroattività. In questo modo la famiglia evita le persecuzioni del 1938 e le deportazioni del 1943.

Lorenzo Milani portava nella sua vocazione pastorale quell'ossimoro che probabilmente destava una certa contrarietà nel mondo della Chiesa. Il fatto che, come ebreo, fosse stato convertito al cattolicesimo era per la Chiesa il raggiungimento di un obiettivo di fede, assicurazione di salvezza, ma pensare che un convertito senza essere passato a un lungo periodo di indottrinamento diventasse parroco e avesse un pensiero divergente rispetto all'operato della Chiesa, era qualcosa di inaccettabile. Probabilmente veniva percepito come un "diverso".

L'ambiente della Chiesa del secondo dopoguerra era ostile e lontano dal suo modo di pensare, fortemente propenso alla punizione verso coloro che avevano un pensiero divergente, che criticavano o, ancora peggio, parlavano di uguaglianze sociali e si adoperavano per i poveri e gli emarginati. Come ha scritto il cardinale Piovanelli nella prefazione di *A trent'anni da "Esperienze pastorali" di don Lorenzo Milani*, "non sempre, non subito ti abbiamo capito [...] Il tuo chiarissimo anticipo, la nostra lentezza al futuro sono stati il motivo della tua croce nella Chiesa" (Piovanelli, 1990, p. 10).

Da questi parziali e sintetici riferimenti è possibile cogliere degli elementi di riflessione sulla complessità e l'importanza di entrare nelle tante sfaccettature delle relazioni. Le esperienze giovanili di Lorenzo Milani sono ricche di ambiti formativi differenti (Riccioni, 1982). Relazioni calde, affettive, coinvolgenti e intenzionali, dove la presenza dell'educatore non è solo dovuta al ruolo che assume o all'autorità del suo sapere, ma è sostanzialmente motivata e sostenuta dalla reciprocità e coinvolgimento che si crea durante il rapporto educativo tra educatore e educando/educandi. L'affetto e l'intenzionalità educativa di don Milani sono talmente profondi da portarlo a definire gli studenti come "suoi figli". Una definizione che sicuramente travalica quello che viene richiesto al ruolo dell'educatore di vicinanza, coinvolgimento, impegno e intenzionalità, ma non di "proprietà". Ma proprio le implicazioni che questa affermazione pone, invitano ancora di più a scendere nel profondo di quanto sia necessario rendere concrete e arricchenti le competenze dell'accompagnamento alla crescita, alla conoscenza e allo sviluppo lasciando lo spazio alla libertà di essere e di esserci, di percorrere la propria strada e/o trovare figure di riferimento importanti per la propria emancipazione. Un dilemma che ogni genitore vive durante la crescita dei figli e che molti insegnanti/educatori avvertono quando si conclude un percorso con gli studenti o quando qualcuno di loro per vari motivi lascia la scuola.

Le esperienze di don Milani ci fanno da specchio perché possono essere accolti come principi educativi di cura e attenzione nei confronti di chi è considerato tra gli ultimi e tra gli esclusi. Nei suoi scritti dobbiamo avere il coraggio di vedere ri-

flessa la nostra immagine, per riconoscere quanti giudizi e pregiudizi anteponiamo nelle nostre relazioni quotidiane.

Ogni esperienza di don Milani può aprire a molteplici analisi, confronti e approfondimenti. Come le tante interrogazioni a cui don Milani ci sottopone quando affronta il tema dell'obbedienza, grande strumento di controllo e sottomissione, indicatore di una relazione che usa la forza e la violenza per raggiungere gli obiettivi preposti (Milani, 1975). Uno strumento educativo che evidenzia la presenza di rapporti di potere che vogliono mettere a tacere e sottomettere, per soffocare così responsabilità personali e l'espressione del libero pensiero. Quale educatore non si è interrogato sul rapporto relazione educativa e obbedienza? Forse il modo formare facendo stare i ragazzi dentro un percorso che non prevedeva svaghi, giochi, ricreazioni, ma solo studio era una richiesta di obbedienza? Oppure in don Milani c'era quel riferimento alla vita ebraica che dice "le insegnerete ai vostri figli parlando e stando in casa e andando per strada, quando sarai coricato e quando sarai alzato"².

Modelli e pratiche che continuano a consegnarci il compito di riflettere sulla complessità della relazione umana, sulla necessità di perdurare nella ricerca di come cura e gentilezza, pazienza e intenzionalità, responsabilità e impegno debbano essere esplorate e interrogate continuamente per rispondere alle nuove sollecitazioni poste dalle trasformazioni sociali, culturali, economiche e politiche del presente. Erudizione e nozionismo vengono spesso scambiati per cultura. Don Milani, invece, ci sollecita a pensare che la cultura è saper vivere ed essere donne e uomini preparati a contribuire, con il pensiero critico e le proprie capacità, alla realizzazione di una cittadinanza di convivenza inclusiva e attenta ai bisogni di tutti. La società e la scuola devono dare gli strumenti per conoscere, elaborare e comprendere il presente: saper leggere il contratto dei lavoratori – diceva – è cultura (Gesualdi, 2007). Quello che la scuola ancora non comprende è che le relazioni di qualità, di reciprocità e di benessere che permettono l'elaborazione culturale non si apprendono sui o dai libri. Lo studio non è il fine della scuola, ma il mezzo che deve portare alla qualità della vita e alla crescita di ogni essere umano.

2. La padronanza della parola rende uguali

La scoperta che la parola fa uguali, si matura all'interno delle prime esperienze di don Milani insegnante. Esperienze non scelte, ma imposte dal preposto Pugi a San Donato di Calenzano. In quell'occasione gli viene dato il compito di occuparsi del doposcuola dei bambini (Milani, 1957). Lì nasce l'esperienza con il mondo della scuola, il confronto con la scuola popolare frequentata da figli di famiglie operaie, il delinarsi delle storture presenti nel sistema educativo, le domande su come coinvolgere i bambini e le bambine alle offerte formative della parrocchia,

2 Deuteronomio 11, 19.

il bisogno di portare giustizia sociale, di andare verso gli ultimi, sconfiggere l'analfabetismo ancora altamente presente nelle classi economicamente più povere. Le periferie urbane rappresentano quel contesto di realtà contrastanti che l'Italia del secondo dopoguerra. Sono anni in cui la realtà è piuttosto articolata e varia con forme di divario che scarsamente rientrano nell'interesse politico generale. In primo piano il contrasto tra una crescente diffusione di strumenti e contenuti culturali di massa, a riprova che l'Italia, ma solo una parte di questa o alcune isole felici, stava diventando un Paese industriale moderno, e dall'altra il bisogno di dare a tutti strumenti di base per rendere ogni cittadino della Repubblica, responsabilmente democratico e partecipe.

L'esperienza di questo mestiere lo porta a scoprire, o forse a riscoprire, l'importanza della parola, del suo uso, delle sue potenzialità (Camaiani Bocchini, 2018). Una visione della parola come atto performativo. La parola è l'elemento fondativo del testo biblico per la sua capacità di creare, modificare, trasformare e attualizzare la realtà. La vicinanza tra la parola sacra e la parola profana, elemento ereditato dalla cultura ebraica, lo porta a considerare che non esiste la parola profana, perché tutte le parole sono sacre. È quindi proprio attraverso le parole, che è possibile compiere, per don Milani, l'opera evangelica (Levrero, 2019). Perché è attraverso questa che non solo si costruisce il pensiero, ma si entra consapevolmente in contatto con le scritture e con le culture. Solo conoscendo le parole è possibile comprenderle ed elaborarle come proprie. Per saper dominare le parole è necessario portare anche l'operaio e il contadino perché il non poterlo fare, li costringeva a stare in una posizione di sottomissione, dipendenza e spesso esclusione. L'uomo è tale se è padrone della propria lingua (Milani, 1957) e per don Milani portare questo insegnamento rappresentava oltre che una missione un gesto profetico di cambiamento e di trasformazione. Come del resto lo è la parola stessa: strumento di ogni possibile cambiamento e trasformazione.

Senza la parola/nome non si ha identità, riconoscimento e quindi non si hanno diritti (Camaiani Bocchini, 2018). Il lavoro educativo è quindi quello non di trasmettere nozioni o saperi, ma dare senso e significato alla realtà presente approfondendone gli aspetti, scoprendo le connessioni, evidenziandone l'importanza. Per questo motivo don Milani insegnava l'italiano partendo dalla lettura del giornale perché quelle erano le parole che venivano usate per descrivere la realtà e non quelle sui libri. La lettura dei giornali dava gli strumenti per capire ed esprimere la propria condizione, uscire dall'anonimato, esigere i propri diritti e per dare un nome a sé stessi (Riccioni, 1974). Così deve avvenire anche con la conoscenza della Costituzione italiana, fonte di diritti e doveri per tutti, ma se non conosciuta e attuata, rimane lettera morta e i poveri, i fragili, gli emarginati rimangono vengono sempre più esclusi.

Saper parlare, essere padroni della parola è quello che eleva ogni essere umano, perché il linguaggio, con i suoi simboli, i suoi significati è fonte di spiritualità. Come nell'ebraismo le lettere ebraiche sono i canali attraverso i quali è possibile connettersi con la spiritualità divina, don Milani riporta il senso sacro della lingua come redenzione e ascolto del divino.

Ecco allora anche il forte investimento nello studio delle lingue straniere, la necessità di conoscere e capire differenti interpretazioni della realtà. Un'indicazione formativa che negli anni Sessanta trovava scarso interesse nella cultura scolastica. Anche in questo, come nell'insegnamento dell'educazione civica e nella proposta di una scuola senza banchi e senza cartella, oggi diremmo "senza zaino", fatta di cose concrete e problemi reali, l'esperienza della scuola di Barbiana, precorre i tempi e si fa per don Milani luogo di una grande trasformazione generatrice di redenzione.

Ma tutto ciò ha un significato anche in un contesto laico e nella realtà presente, dove la parola viene sempre più veicolata attraverso le forme virtuali che la decontestualizzano, ne riducono il senso e il valore e la deresponsabilizzano?

Non sempre siamo disposti a dare agli altri la parola, non sempre siamo attenti ad ascoltare, non sempre facciamo attenzione a quello che diciamo quando diamo giudizi. Dare la parola ai bambini o agli anziani, in questo mondo fatto dalla comunicazione veloce ed evanescente, non articolata e superficiale che atrofizza le relazioni, crea incomprensioni aumenta stereotipi e pregiudizi. La comunicazione empatica deve diventare un principio e un valore prioritario dell'educazione e di tutta la comunità. Spesso la scuola è il luogo dove non si insegna a parlare, ma a ripetere. Dove non si insegna a fare domande e a cercare le risposte, perché le domande le fa l'insegnante per valutare e non per conoscere cosa pensano i ragazzi.

Non solo i *social* sono luoghi di trasformazione della parola verso il non detto, oppure verso il suo uso ingannatore e violento, ma anche la scuola di oggi, che vuole utilizzare la tecnologia del registro elettronico, contribuisce quotidianamente a togliere il potere della parola ai ragazzi. Togliere il potere della parola è quindi una forma di controllo, ma anche un chiaro atto di mancato riconoscimento nei confronti dei ragazzi e la legittimazione che si possano mantenere le relazioni attraverso l'uso del controllo sulla persona. Per questo le tematiche poste da Lorenzo Milani mantengono la loro attualità e offrono interessanti contributi all'educazione democratica e inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Battelli, G. (1990) (ed.). *Lorenzo Milani. Alla mamma: lettere 1943-1967*. Genova: Marietti.
- Camaiani Bocchini, B. (2018). E solo la lingua che fa eguali. Don Lorenzo Milani sacerdote e maestro. *Studi sulla Formazione*, 21, 9-17
- Gesualdi, M. (2007). *Lettera a una professoressa quarant'anni dopo*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina
- Levrero, P. (2019). Milani, l'ebreo. Ebraismo, cristianesimo e religiosità nell'umanesimo pedagogico milaniano. *Studi sulla Formazione*. 22, 343-354.
- Milani, L. (1957). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Milani, L. (1975). *L'obbedienza non è più una virtù*. S.L.
- Piovanelli, S. (1990). Prefazione. In Sorice M. (ed.), *A trent'anni da "Esperienze pastorali" di don Lorenzo Milani* (pp. 5-12) Milano: FrancoAngeli.

- Riccioni, G. (1974). *La stampa e don Milani*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Riccioni, G. (1982). *Lorenzo Milani: Scritti*. Firenze: Manzuoli.
- Santoni Rugiu, A. (1981). *Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del 2000*. Firenze: La Nuova Italia.
- Scaglioso, C. (2010). (ed.). *Don Milani la povertà dei poveri*. Roma: Armando.

Il *framework* TPACK nello sviluppo professionale delle competenze digitali dei docenti: un percorso di *Faculty Development*

Matteo Adamoli

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Bologna - matteo.adamoli@unibo.it

1. *Framework* TPACK nel contesto universitario

L'introduzione delle tecnologie nei contesti formativi a tutti i livelli comporta per i docenti un ripensamento delle proprie concezioni e modalità di lavoro, spesso implicite, che sono peculiari di ogni professione (Vinci, 2011). Anche nel contesto universitario il miglioramento delle pratiche didattiche implica il riconoscimento dei fattori che intervengono nell'apprendimento *student-centred*, in primis la digitalizzazione e l'adozione di ambienti tecnologici a supporto dei docenti e degli studenti. Il processo di digitalizzazione vede oggi una diffusione sempre più intensa di tecnologie che integrano al loro interno le funzionalità dell'Intelligenza Artificiale e delle *machine learning* mettendo in evidenza l'esigenza di sviluppare nuove conoscenze e competenze per essere in grado di gestire in modo generativo ed efficace le comunicazioni tra soggetti e apparati digitali (Panciroli & Rivoltella, 2023). Inoltre, è evidente l'impulso dato alla digitalizzazione dell'istruzione dalla crisi sanitaria dovuta al Covid-19 che ha portato le istituzioni universitarie a una revisione delle pratiche educative per adattare l'insegnamento all'interno di ambienti digitali (Ranieri, 2021).

L'utilizzo efficace delle tecnologie digitali nel contesto educativo richiede ai docenti di possedere competenze progettuali che consentano loro di revisionare le proprie pratiche e strategie in modo da integrare le nuove prospettive pedagogico-didattiche con le risorse tecnologiche disponibili nell'ecosistema post digitale (Dipace, Fornasari & De Angelis, 2022). Sono stati elaborati diversi quadri teorici per esaminare le competenze digitali, il più diffuso dei quali è il *framework* TPACK (*Technological-Pedagogical-Content-Knowledge*) che riconosce la complessità dell'insegnamento differenziando otto domini di conoscenza nell'interazione tra conoscenze disciplinari, tecnologiche e pedagogiche (Koehler & Mishra, 2008; Mishra & Koehler, 2006).

Il *framework* TPACK prevede lo sviluppo integrato di queste conoscenze e fornisce una guida teorica e pratica per orientare i docenti nell'uso appropriato della tecnologia in classe.

Secondo Koehler (2013), la conoscenza dei contenuti (CK) si riferisce alla misura in cui i docenti padroneggiano la disciplina che stanno insegnando. La conoscenza pedagogica (PK) descrive la comprensione e la conoscenza in materia di

facilitazione dell'apprendimento, strategie e metodi di insegnamento. Infine, la conoscenza tecnologica (TK) riguarda le tecnologie e come possono essere utilizzate per facilitare l'apprendimento.

Le tre componenti (CK; PK; TK) possono interagire tra loro per creare ulteriori componenti all'interno del contesto in cui le tecnologie vengono implementate e ognuna di esse affronta un aspetto specifico dell'insegnamento che va oltre le competenze tecnologiche di base. Per esempio, l'ambito del sapere TPK, che è l'incrocio tra la conoscenza tecnologica e quella dei contenuti disciplinari, si riferisce all'uso delle tecnologie per la valorizzazione dei contenuti.

Nella prospettiva della progettazione come competenza chiave dell'insegnamento (Laurillard, 2012), risulta generativo indagare il *framework* TPACK come uno dei quadri interpretativi possibili del rapporto tra didattica, comunicazione e tecnologie anche a livello universitario. Il *framework* TPACK favorisce una riflessione sulla progettazione che integra elementi tradizionali dell'attività didattica (es. finalità, obiettivi, attività, valutazione) e le componenti spesso implicite, come l'approccio metodologico e le tecnologie digitali (De Rossi & Trevisan, 2018).

Inoltre, il *framework* TPACK è spesso impiegato come strumento di valutazione per misurare le competenze dei docenti in base ai diversi domini di conoscenza (Wang, Schmidt-Crawford & Jin, 2018).

In letteratura troviamo una predominanza di ricerche che si concentrano sull'analisi dell'autovalutazione e della riflessione che gli insegnanti effettuano sulle loro competenze digitali, soprattutto attraverso questionari o sondaggi (Amhag *et alii*, 2019; Basilotta *et alii*, 2022).

I docenti, in generale, riconoscono l'assenza di alcune competenze, soprattutto legate alla valutazione della pratica educativa, per cui chiedono un supporto pedagogico per creare un insegnamento di qualità e sostengono l'incorporazione delle tecnologie nella metodologia di lavoro di tutte le discipline.

A tal proposito, la proposta di un percorso di Faculty Development orientato all'aumento delle competenze digitali dei docenti, che preveda di integrare le competenze strettamente tecniche con competenze di progettazione didattica, è un'iniziativa strategica che può contribuire a migliorare l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento (Silva, 2022).

2. Progettazione e metodologia del percorso di *Faculty Development*

Un nodo centrale nello sviluppo professionale dei docenti universitari è la formazione continua, la ricerca dello sviluppo delle competenze didattiche in tutte le sue dimensioni, e nello specifico il livello di competenza digitale, soprattutto per quanto riguarda l'uso pedagogico della tecnologia.

Su queste basi è stato progettato e sperimentato un percorso di Faculty Development per quindici docenti universitari già in servizio presso un istituto universitario privato sul territorio italiano nell'a.a. 2021-2022 (Adamoli, 2023). Il percorso aveva l'obiettivo di consentire ai partecipanti di ripensare le proprie co-

noscenze disciplinari alla luce delle nuove prospettive didattiche aperte dall'avvento delle tecnologie digitali. Il gruppo dei partecipanti è il risultato di una selezione di un campione casuale stratificato di docenti appartenenti alle tre aree dipartimentali dell'istituto, l'area di pedagogia, di psicologia e di comunicazione (Trinchero, 2004). Si è stabilito in quindici la numerosità massima di docenti da coinvolgere, per creare un gruppo sufficientemente ampio che riflettesse l'eterogeneità disciplinare del corpo docente e allo stesso tempo fosse garantita una sostenibilità operativa durante il periodo di emergenza pandemica.

A causa della situazione emergenziale causata dal Covid, infatti, gli otto incontri si sono svolti in *remote learning* e sono stati videoregistrati e caricati sulla piattaforma *Moodle* per renderli accessibili anche in modalità asincrona. Tutti i docenti hanno completato la formazione, il 70% di loro in modalità sincrona. Tale percorso inoltre è stato progettato secondo l'approccio del *Faculty Learning Community* che prevede la creazione di una comunità di apprendimento e di pratica all'interno del contesto professionale universitario (Cox & Richlin, 2004).

La raccolta dei dati è avvenuta attraverso delle interviste discorsive in profondità rivolte ai docenti prima e dopo il percorso di Faculty Development. Le dimensioni basilari che sono state indagate nelle interviste hanno riguardato l'attività di progettazione, gli approcci metodologici e le risorse tecnologiche impiegate dai docenti nella loro attività didattica. Il lavoro di raccolta dei dati è stato accompagnato simultaneamente dall'inizio del processo di analisi, secondo la proposta metodologia della *grounded theory* (Charmaz, 2006). L'analisi qualitativa dei dati emersi dalle interviste è stata svolta attraverso l'utilizzo del *software* ATLAS e un processo di codifica a più livelli degli argomenti in relazione al *framework* TPACK che ha fatto da modello di riferimento.

3. Discussione dei risultati e conclusioni

Dalla sperimentazione del percorso di Faculty Development oggetto della ricerca emerge in primis la necessità da parte dei docenti di considerare le tecnologie non come strumenti a sé stanti ma come componenti che interagiscono all'interno di un ambiente di apprendimento che incidono sul *setting*, sulle strategie e metodologie didattiche. Nei mesi di *Emergence Remote Teaching* i docenti hanno introdotto l'uso di piattaforme e applicazioni digitali (come *Padlet*, *Mentimeter* e *Kahoot*) mettendo in risalto una carenza di conoscenze pedagogiche adeguate a valorizzarne le *affordance*, nello specifico quelle riguardanti l'interazione e la collaborazione tra docenti e studenti. Il loro basso utilizzo deriva dalla mancanza di una competenza digitale professionale che vada oltre la mera conoscenza tecnica degli strumenti, anche se caratterizzati da un'alta usabilità. Questo dato viene confermato anche dalla letteratura di riferimento che sottolinea come i docenti spesso imparino l'applicazione delle tecnologie attraverso l'autoapprendimento e il sistema di prove ed errori, consultano i loro colleghi in modo informale (Wohlfart & Wagner, 2023).

Rispetto alle motivazioni legate al basso impiego delle tecnologie, i docenti sottolineano la mancanza di tempo necessario a raggiungere una competenza di un livello adeguato a sentirsi sicuri sia nella scelta degli strumenti sia nella loro applicazione.

D'altro canto, nelle interviste svolte dopo il percorso di Faculty Development le tecnologie vengono descritte come strumenti di supporto cognitivo ai processi di apprendimento degli studenti nelle diverse fasi dell'azione didattica. Nelle narrazioni dei docenti viene messa in evidenza anche la dimensione del livello di attenzione e di *engagement* degli studenti in relazione non solo ai mediatori digitali utilizzati ma anche ai contenuti disciplinari e alle metodologie didattiche. I risultati della ricerca convergono sul fatto che una formazione specifica è fondamentale per lo sviluppo professionale dei docenti nell'integrazione delle tecnologie nelle classi e nella costruzione di relazioni e comunità di apprendimento. Senza una formazione adeguata in fase di progettazione didattica, le *affordance* pedagogiche rimangono potenziali e le competenze insite al *framework* TPACK non possono essere sviluppate e trasferite (Willermark, 2018). Inoltre, la maggioranza dei docenti ha fatto emergere la richiesta di essere maggiormente sostenuta e accompagnata nell'acquisizione di competenze riguardanti la progettazione di ambienti integrati e adatti ai diversi stili di apprendimento degli studenti.

Rifacendosi al modello UNITE del gruppo di ricerca olandese di van Dijk e collaboratori (2020), che a partire da una revisione sistematica della letteratura ha individuato sei macroaree professionali di attività del docente (sviluppo professionale, studio e ricerca educativa, *leadership* educativa e *management*, valutazione e *feedback*, progettazione educativa e insegnamento e supporto all'apprendimento), il lavoro di implementazione di queste competenze passa anche attraverso la possibilità di integrare le conoscenze disciplinari con gli altri domini di sapere previsti dal *framework* TPACK.

In conclusione, i risultati della sperimentazione hanno confermato sia il fatto che l'ibridazione dell'insegnamento con strumenti digitali richiede una formazione pedagogica orientata a progettare un ecosistema in grado di adattarsi a contesti in cui gli studenti apprendono, sia l'efficacia di percorsi di Faculty Development in cui i docenti possano progettare e condividere pratiche di didattica innovativa all'interno di reti e comunità di apprendimento collaborative.

Riferimenti bibliografici

- Adamoli, M. (2023). *Progettazione didattica e sviluppo professionale dei docenti nell'insegnamento universitario*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Amhag, L., Hellstrom, L., & Stigmar, M. (2019). Teacher educators' use of digital tools and needs for digital competence in higher education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203-220.
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-16.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Londra: Sage.
- De Rossi, M., & Trevisan, O. (2018). Technological Pedagogical Content Knowledge in the literature: how TPCK is defined and implemented in initial teacher education. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(1), 7-23.
- Dipace, A., Fornasari, A., & De Angelis, M. (2022). *Il post digitale. Società, Culture, Didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. P. (2008). Introducing TPCK. In AACTE Committee on Technology and Innovation (Eds.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators*, (pp. 3-29). Springer.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of education*, 193(3), 13-19.
- Laurillard, D. (2014). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. London: Routledge.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Panciroli, C. & Rivoltella, P.C. (2023). *Pedagogia Algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholè.
- Ranieri, M. (2021). La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 69-76.
- Richlin, L., & Cox, M. D. (2004). Developing scholarly teaching and the scholarship of teaching and learning through faculty learning communities. *New directions for teaching and learning*, 97, 127-135.
- Silva, R. (2022). *Faculty development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*. Roma: Carocci.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 100365, 1-16.
- Vinci, V. (2011). *Le routine nell'insegnamento scientifico: un percorso di ricerca-formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Wang, W., Schmidt-Crawford, D., & Jin, Y. (2018). Preservice teachers' TPACK development: A review of literature. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(4), 234-258.
- Willermark, S. (2018). Technological pedagogical and content knowledge: A review of empirical studies published from 2011 to 2016. *Journal of Educational Computing Research*, 56(3), 315-343.
- Wohlfart, O., & Wagner, I. (2023). Teachers' role in digitalizing education: an umbrella review. *Educational Technology Research & Development*, 71(2), 339-365.

Il ruolo dell'insegnante nell'introduzione di un videogioco per l'apprendimento della grammatica italiana all'interno dell'attività formativa

Massimiliano Andreoletti

Dottore di Ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore - massimiliano.andreoletti@unicatt.it

Introduzione

Negli ultimi anni l'interesse verso il gioco all'interno dei processi formativi è cresciuto in maniera esponenziale, anche se l'integrazione dei giochi nell'insegnamento sia ancora un'area di studio inesplorata e nel campo della ricerca abbia ricevuto un'attenzione limitata (Girard, Ecalle & Magnant, 2013; Hanghøj & Brund, 2011; Meyer & Sørensen, 2011; Tzuo, Ling, Yang & Chen, 2012; Kangas, Koskinen & Krokfors, 2017). Negli anni sono stati indagati principalmente gli effetti del gioco sull'apprendimento, focalizzando la ricerca prevalentemente sull'interazione insegnante-studente (ad es. Tzuo et al, 2012) o sulla facilitazione dell'insegnante durante il gioco (Hanghøj & Brund, 2011).

Nella letteratura scientifica internazionale sono stati individuati diversi fattori che incidono sull'introduzione del gioco nelle attività formative. Quelli riconducibili all'insegnante sono (Hanghøj, 2013):

1. scarsa/assente cultura ludica (game literacy);
2. presenza di pregiudizi sul ruolo e sul significato del gioco nella società e nella cultura;
3. difficoltà nel tradurre i traguardi di apprendimento curricolari all'interno dell'attività ludica e/o nel gioco;
4. difficoltà a individuare e selezionare il gioco più adeguato e a integrarlo in modo efficace ed efficiente all'interno dell'attività formativa;
5. difficoltà nell'individuare le modalità di valutazioni adeguate per i traguardi di apprendimento e gli obiettivi ludici.

Accanto all'insegnante, andrebbero considerati studenti, scuola, famiglia e territorio (Andreoletti & Tinterri, 2023), che per lo scopo del presente articolo non verranno approfonditi.

La ricerca di Kangas et al. (2017) evidenzia quanto sia importante il ruolo attivo dell'insegnante quando si integrano nell'insegnamento i giochi destinati all'apprendimento: a seconda degli obiettivi di apprendimento e del contesto di gioco, il ruolo dell'insegnante varia da leader a facilitatore, da organizzatore e pianificatore di attività formative, a guida e tutor durante le sessioni di gioco. Le at-

tività dell'insegnante dovrebbero essere considerate in una prospettiva ampia, consistente non solo nelle attività dell'insegnante prima, durante e dopo il gioco, ma anche in vari fattori contestuali e correlati, comprese le risorse fisiche e sociali.

Sebbene molte ricerche abbiano dimostrato che il ruolo dell'insegnante sia cruciale nella creazione di ambienti di apprendimento basati sul gioco (Barab, Pettyjohn, Gresalfi, Volk & Solomou, 2012; Kangas, 2010; Hanghøj & Brund, 2011; Akcaoglu, 2013), la riflessione sui ruoli che l'insegnante assume nella progettazione e nello svolgimento delle attività formative supportate del gioco è ancora agli inizi. Il ruolo dell'insegnante appare centrale, non solo nel collegare l'apprendimento basato sul gioco al curriculum, ma anche nel collegare il mondo del gioco al mondo reale e nel valutare i processi e i risultati dell'apprendimento basato sul gioco (Kangas, 2010; Meyer & Sørensen, 2011; Watson, Mong & Harris, 2011). Hanghøj (2013, pp. 87-90) evidenzia come l'insegnante si muova tra quattro diversi ruoli, assumendo di volta in volta il ruolo di istruttore, regista, guida e valutatore. Questi ruoli non si escludono a vicenda: è normale per un insegnante assumere più ruoli contemporaneamente e passare da uno all'altro rapidamente.

1. Giocatore.
2. Istruttore.
3. Guida/Osservatore.
4. Regista (playmaker)/Aiutante/Iniziatore.
5. Arbitro.
6. Personaggio.
7. Esperto della disciplina/Consulente.
8. Valutatore.

I ruoli dell'insegnante non dovrebbero essere intesi come tipi ideali o come obiettivi normativi per insegnare con i giochi; piuttosto, possono essere visti come categorie euristiche basate sull'analisi empirica delle pratiche di gioco degli insegnanti.

1. Ricerca

Partecipanti

Volendo analizzare l'utilizzo del videogioco all'interno dell'attività d'aula, si è definito di individuare un numero ristretto di classi in cui poter osservare direttamente come, da un lato, l'insegnante proponesse il gioco, lo collegasse con i traguardi formativi, organizzasse e gestisse l'attività in aula, eventualmente predisponesse attività integrative e valutasse l'attività formativa, e da un altro lato, gli studenti venissero coinvolti nell'attività formativa integrata con il gioco, come giocassero al gioco, quali fossero le loro atteggiamenti nei confronti di un videogioco finalizzato espressamente per l'apprendimento sul gioco.

Il campione è composto da:

- 10 insegnanti di genere femminile, titolari di cattedra di Italiano all'interno di classi prime della secondaria di I grado;
- 10 classi coinvolte appartenenti a 6 diverse scuole, 2 nel territorio urbano della città di Torino (regione Piemonte) e 4 nel territorio urbano della città di Milano (regione Lombardia);
- 2 classi appartengono a 1 Scuola Paritaria nella città di Milano; le altre 8 classi appartengono a 5 Scuole Statali nelle città di Milano e Torino;
- 185 studenti coinvolti (92 maschi e 93 femmine) di età compresa tra gli 11 e 12 anni.

Metodologia

Volendo indagare le modalità con cui gli insegnanti progettano e attuano attività formative integrate dal gioco, si è scelto di adottare un approccio integrato di ricerche quali-quantitative, selezionando quello più adatto in base agli obiettivi che la ricerca si pone nelle diverse fasi del progetto (Cresswell, 2014):

- Fase 1 - Rapporto dell'insegnante con i giochi e i videogiochi (seconda metà di marzo 2023)
- Fase 2 - Progettazione dell'attività formativa degli insegnanti (fine marzo 2023 - seconda decade di aprile 2023)
- Fase 3 - Osservazione dell'attività formativa in classe (fine aprile 2023 - prima decade di maggio 2023)
- Fase 4 - Analisi degli esiti dell'attività formativa in classe (prima-seconda decade di maggio 2023)

Videogioco

Il titolo utilizzato nella ricerca è “Ross e la Sgrammanebbia”, un videogioco online relativo ai fondamenti della grammatica italiana, prodotto da Deascuola (gruppo Mondadori) e sviluppato da Tiny Bull (sviluppatore indipendente di videogiochi italiano con sede a Torino). La corrispondenza tra i livelli del gioco e gli argomenti del libro di testo a cui è allegato, offre all'insegnante un valido aiuto nell'organizzazione di un percorso formativo organizzato attorno alle competenze curricolari.

“Ross e la Sgrammanebbia” è un adventure game composto da tre componenti principali:

- una componente *narrativa* che funge da collegamento tra il minigioco e le attività didattiche;
- una componente *puramente ludica* con sfide di abilità e gioco di coordinazione occhio-mano;
- una componente di *apprendimento* relativa ai traguardi d'apprendimento per la grammatica italiana descritti nelle Indicazioni Nazionali.

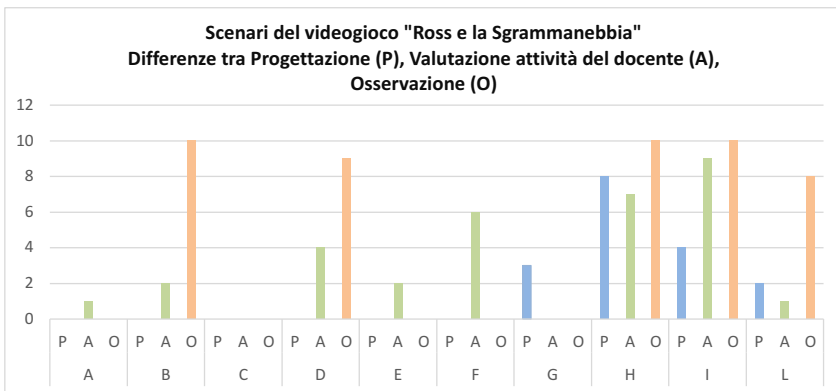
2. Questioni

La ricerca ha indagato le tre principali questioni connesse con il docente che introduce il gioco all'interno della propria attività didattica.

Scarsa familiarità con il gioco (game literacy)

Il campione di insegnanti presenti nella ricerca è in linea con quanto indicato dalla letteratura relativa alla Game Literacy (Kenny & Gunter, 2011): in quanto solo 3 di loro (n=10) utilizza giochi nella quotidianità esternamente all'attività professionale. L'analisi dei titoli indicati evidenzia giochi "passatempo" e videogiochi presenti sullo smartphone personale di genere "casual". 4 insegnanti indicano di aver avuto esperienze pregresse di introduzione del gioco/videogioco in classe. L'analisi delle tipologie di giochi evidenzia un uso "basso" e "semplificato" del gioco, in quanto i titoli indicati sono riconducibili a soluzioni online di matrice comportamentista (Egenfeldt-Nielsen, 2007) o a strumenti di valutazione delle conoscenze "mascherati" con meccaniche ludicizzate (Kahoot!, Mentimeter ecc.).

Le ricerche indicano che gli insegnanti, che utilizzano poco il gioco nella loro vita quotidiana, si trovano in difficoltà nel *percepire il valore delle opportunità educative offerte dal gioco* e nel *fruire delle potenzialità esprimibile dal gioco*. (Hanghøj, 2013). Le conseguenze della poca pratica ludica si riscontrano maggiormente quando si confronta quanto emerge dalla progettazione prodotta dall'insegnante, da quanto osservato durante l'attività e dalla valutazione data dall'insegnante all'attività svolta in classe in relazione ai possibili scenari che il videogioco "Ross e la Sgrammanebbia" può assumere nell'attività didattica (Graf. 1).



Graf. 1: Comparazione degli scenari del videogioco tra Progettazione fatta dall'insegnante (P), Valutazione da parte dell'insegnante dell'attività messa in atto (A) e Osservazione esterna sull'attività messa in atto (O)

Legenda relativa agli scenari: (A) Espressione di sé, (B) Sistemi di contenuto, (C) Simulazione e manipolazione di sistemi, (D) Stimolo di riflessione, (E) Introduzione (gateway) di tecnologie, (F) Stimolo per l'auto-riflessione, (G) Esempi di punti di vista, (H) Spazio di esercizio, (I) Momento di socializzazione, (L) Strumento di valutazione.

Senza un'esperienza personale consolidata dell'attività ludica e con la sola sperimentazione del gioco, che andrà ad utilizzare, l'insegnante fa molta fatica ad individuare tutti i possibili scenari che il gioco potrà assumere durante l'attività didattica e tenderà a ricondurre le finalità del gioco all'interno di pratiche consolidate e socialmente condivise (esercizio, socializzazione). L'analisi delle progettazioni evidenzia come gli insegnanti indichino solo quattro possibili scenari. L'autovalutazione svolta dall'insegnante al termine dell'attività in classe indaga anche le tipologie di scenario attribuito al videogioco evidenzia come gli insegnanti abbiano ripensato alle finalità che il gioco ha ricoperto durante la lezione. Il numero degli scenari è aumentato, non solo consolidando quelli precedentemente individuati nella progettazione ma individuando anche finalità diverse strettamente connesse con gli aspetti disciplinari. È il momento osservativo in classe che ha rilevato come l'insegnante abbia gestito il gioco in classe attribuendogli anche scenari non preventivamente individuati nella progettazione o considerati in fase di autovalutazione. L'osservazione ha individuato l'impiego di scenari maggiormente legati agli aspetti disciplinari e non solo a quelli motivazionali/sociali.

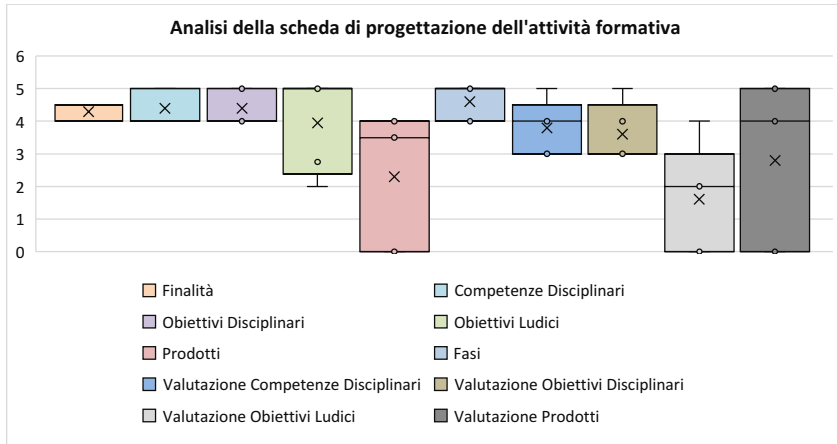
Difficoltà nel tradurre i traguardi di apprendimento con gli obiettivi ludici presenti nel gioco

La lettura evidenzia che la poca pratica dell'insegnante con il gioco e il giocare sia a livello personale e sia a livello professionale *non agevola la definizione dei traguardi disciplinari in relazione agli obiettivi ludici e viceversa, rende difficoltoso definire le modalità di valutazione dei traguardi formativi e degli obiettivi ludici e limita l'attività ludica alla dimensione motivazionale, a mero esercizio dei contenuti, a momento di socializzazione.*

In relazione a questo aspetto, è emerso che 9 insegnanti (n=10) attribuiscono solo funzioni trasversali al gioco: indicano principalmente aspetti motivazionali per l'efficacia del gioco nell'apprendimento e il raggiungimento dei traguardi formativi di tipo curricolare, senza però fornire alcun fondamento scientifico che giustifichi le loro convinzioni. In linea con questo aspetto, le tre principali finalità per cui introdurre il gioco/videogioco in classe individuate dagli insegnanti sono *motivazionali* (favorire l'interesse verso l'argomento), *sociali* (apprendere assieme ad altri) ed *esercitative* (consolidare contenuti già appresi tramite la ripetizione). Questo aspetto si evidenzia maggiormente quando l'insegnante indica i possibili traguardi dell'attività: è emerso che gli insegnanti utilizzano il videogioco principalmente per raggiungere competenze trasversali, mentre i traguardi indicati nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo di «Lingua italiana» vengono indicati solamente da una minoranza.

Dall'analisi delle progettazioni prodotto dagli insegnanti, effettuata tramite griglia di valutazione (scala da 0=assente a 5=ben descritto) relativa alla descrizione e alla valutazione dei traguardi disciplinari, degli obiettivi ludici, dei prodotti e delle fasi dell'attività, si evince che gli insegnanti (Graf. 2):

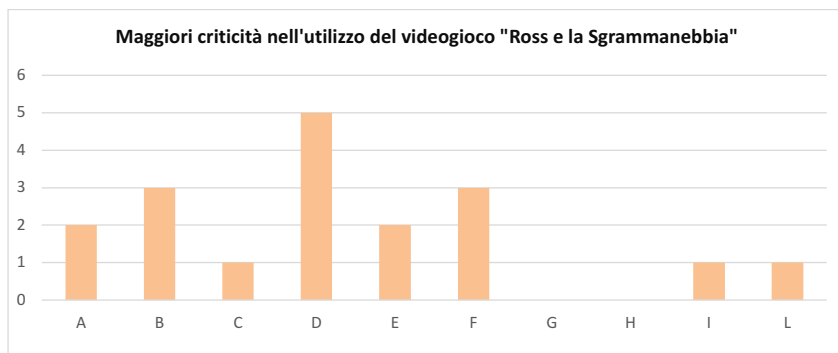
- generalmente sono in grado di definire e valutare gli aspetti “classici” dell’insegnamento;
- evidenziano difficoltà nel momento in cui devono definire gli aspetti connessi con il gioco,
- risultano molto eterogeneo nel momento in cui devono indicare i prodotti dell’attività formativa.



Graf. 2: Valutazione della scheda di progettazione dell'attività formativa

Gli stessi insegnanti sono consapevoli delle loro lacune, in quanto indicano come principali criticità la *scarsa competenza nell'uso dei giochi in generale e la scarsa conoscenza di giochi/videogiochi adeguati all'attività didattica*. Dall'analisi delle risposte date si evidenzia che nessun insegnante ha indicato tra le criticità possibili la *Difficoltà nell'introdurre giochi/videogiochi all'interno della programmazione e la Difficoltà nel valutare gli obiettivi ludici*.

La scarsa familiarità con il gioco non permette agli insegnanti di definire tutte le dimensioni della progettazione dell'intervento formativo integrato con il gioco e a individuare i ruoli pedagogici che essi potrebbero assumere per agevolare il processo di apprendimento (Graf. 3).



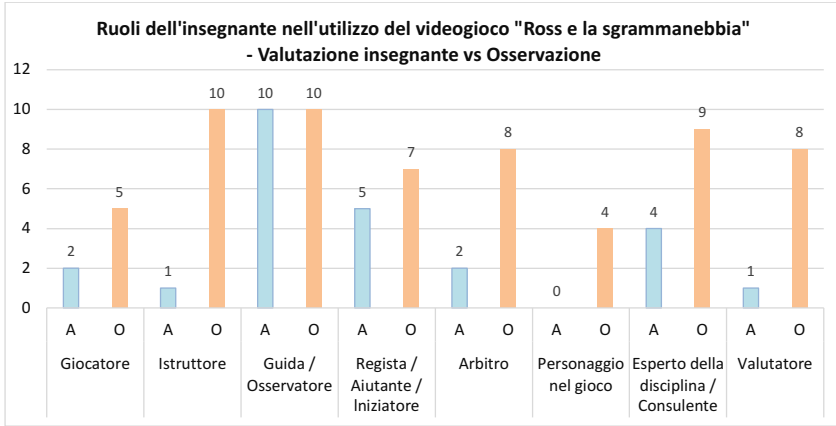
Graf. 3: Maggiori criticità evidenziate dagli insegnanti nel questionario precedente l'attività in classe

Legenda relativa alle criticità: (A) Navigare il gioco, (B) Progettare l'attività formative nel suo complesso, (C) Collegare i traguardi formativi con i traguardi presenti nel gioco, (D) Valutare l'apprendimento, (E) Ipotizzare i possibili utilizzi del gioco in classe, (F) Individuare i ruoli che, come insegnante, avrebbe potuto mettere in atto prima, durante e dopo l'attività con il gioco, (G) Presentare il gioco ai propri studenti, (H) Gestire l'attività prima dell'utilizzo del gioco (giornate precedenti la sessione di gioco), (I) Gestire l'attività di gioco (nella giornata in cui si è svolta l'attività di gioco), (L) Gestire l'attività successiva all'utilizzo del gioco (giornate successive la sessione di gioco).

Ridotta focalizzazione di modelli pedagogici adeguati

Un'ulteriore conseguenza della poca esperienza dell'insegnante con il gioco e il giocare *non facilita la definizione da parte dell'insegnante dei possibili ruoli che l'insegnante può assumere durante lo svolgersi dell'azione formativa al fine di facilitare gli studenti nel collegare le esperienze ludiche con gli obiettivi formativi della disciplina.*

Come per i due punti precedenti, il confronto tra quanto emerge dall'autovalutazione e quanto osservato in relazione ai possibili scenari (Graf. 4), evidenzia come la scarsa esperienza ludica si ripercuota anche nella capacità dell'insegnante di individuare i ruoli che può assumere durante l'attività formativa (Hanghøj, 2013; Andreoletti & Tinterri, 2023).



Graf. 4: Comparazione dei ruoli assunti dall'insegnante durante l'attività formativa tra la Valutazione da parte dell'insegnante dell'attività messa in atto (A) e Osservazione esterna sull'attività messa in atto (O)

L'autovalutazione evidenzia come tutti gli insegnanti si considerino come Guida/Osservatore, ruolo in cui l'insegnante “supporta o incoraggia gli studenti nei loro tentativi di raggiungere particolari obiettivi di apprendimento durante l'attività ludica” (Tzuo et al., 2012; Barab et al., 2012; Andreoletti & Tinterri, 2023) e solo una minoranza si veda in ruoli di processo (Regista/Aiutante/Iniziatore, Giocatore e Arbitro) o relativi al compito (Esperto della disciplina/Consulente, Istruttore e Valutatore).

L'osservazione, tuttavia, mostra uno scenario diverso: emerge la figura di un insegnante che non solo gestisce e organizza l'attività formativa (Istruttore), ma “scivola” tra i diversi ruoli durante l'utilizzo del gioco in classe (Guida/Osservatore, Esperto della disciplina/Consulente, Valutatore, Arbitro, Regista/Aiutante/Iniziatore, Personaggio del gioco), alternandosi tra quelli relativi al compito e quelli relativi al processo.

Come evidenziato da Hanghøj (2013), l'insegnante durante l'attività didattica in cui è presente il gioco assume livelli diversi di partecipazione, muovendosi tra l'essere attivo/interventista e l'essere passivo/osservatore.

3. Conclusioni

L'uso dei giochi nelle scuole italiane e nei contesti di istruzione è ancora molto limitato (Allsop & Jessel, 2015; Loperfido, Dipace & Scarinci, 2019) e indirizzato verso una funzione di puro intrattenimento o esercizio (Nicholson, 2011) piuttosto che come vero e proprio ambiente di apprendimento. Le ragioni di questa discrepanza sono, almeno in parte, dovute allo scetticismo nei confronti dell'efficacia dei videogiochi nel favorire l'apprendimento. Molti insegnanti sembrano essere

bloccati in una «fase di transizione», in quanto l'interesse verso una risorsa, che almeno sulla carta risulta estremamente efficace, difficilmente si traduce in episodi di apprendimento adeguati quando ci si sposta in classe, causati dalla pressoché mancata esperienza personale culturale ludica del docente, dalla ridottissima, se non assente, pratica formativa con il gioco. Gli insegnanti riferiscono di non sentirsi adeguatamente preparati a includere i giochi nel curriculum (Allsop, Yildirim & Screpanti, 2013; Takeuchi & Vaala, 2014), poiché trovano difficoltà nell'individuare giochi che siano in linea con gli obiettivi di apprendimento (Molin, 2017) e a causa di indicazioni sulle modalità operative trovate online o ottenute tramite percorsi formativi spesso inadatti e qualitativamente discutibili.

Partendo da queste considerazioni e nel tentativo di superare il gap derivante da una scarsa game literacy, gli insegnanti intervistati nella fase finale della ricerca hanno evidenziato tre principali traiettorie operative per agevolare l'introduzione del gioco all'interno nelle pratiche di insegnamento:

- attività formative taglio laboratoriale in cui l'insegnante può:
 - essere accompagnato nella progettazione di percorsi formativi in cui si facciano comprendere i meccanismi con cui tradurre e far allineare i traguardi disciplinari con gli obiettivi del gioco e viceversa;
 - fattivamente manipolare i giochi, ipotizzare percorsi formativi in cui possano essere introdotti, confrontarsi direttamente con altri insegnanti sulle esperienze messe in atto;
- presentazioni di giochi, anche via web, in cui altri insegnanti, esperti di game based learning e ricercatori mostrano le diverse possibilità con cui il gioco possa essere introdotto all'interno dell'attività formativa.

Riferimenti bibliografici

- Akcaoglu, M. (2013). Using MMORPGs in classrooms: Stories vs. teachers as sources of motivation. In Y. Baek, N. Whitton. (Eds). *Cases on digital game-based learning: Methods, models, e strategies*, (pp. 15-24). Hershey:Information Science Reference.
- Allsop, Y. & Jessel, J. (2015). Teachers' Experience e Reflections on Game-Based Learning in the Primary Classroom: Views from England e Italy. *International Journal of Game-Based Learning*, 5(1), 1-17.
- Allsop, Y., Yildirim, E.Y. & Screpanti, M. (2013). Teachers' beliefs about Game Based Learning: A comparative study of pedagogy, curriculum e practice in Italy, Turkey e the UK. *European Conference on Games Based Learning*, 1-10.
- Andreoletti, M. & Tinterri, A. (2023). *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Roma: Carocci.
- Barab, S., Pettyjohn, P., Gresalfi, M., Volk, C. & Solomou, M. (2012). Game-based curriculum e transformational play: Designing to meaningfully positioning person, content e context. *Computers & Education*, 58, 518-533.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks: Sage.

- Egenfeldt-Nielsen, S. (2007). Third generation educational use of computer games. *Journal of Educational Multimedia e Hypermedia*, 16, 263-281.
- Hanghøj, T. (2013). Game-based teaching: practices, roles, e pedagogies. In S. Freitas, M. Ott, M.M. Popescu, I. Stanescu. (Eds). *New pedagogical approaches in game enhanced learning. Curriculum interaction* (pp 81-101). Hershey: IGI Global.
- Hanghøj, T. & Brund, C. E. (2011). Teachers e serious games: Teacher's roles e positionings in relation to educational games. In S. Egenfeldt-Nielsen, B. Meyer e B.H. Sørensen. (Eds.), *Serious games in education: A global perspective* (pp. 125-136). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kangas, M. (2010). The school of the future: Theoretical e pedagogical approaches for creative e playful learning environments. In *Acta Universitatis Lapponiensis 188*. Rovaniemi: University of Lapland Printing Centre.
- Kangas, M., Koskinen, A. & Krokfors, L. (2017). A qualitative literature review of educational games in the classroom: the teacher's pedagogical activities. *Teachers e Teaching: theory e practice*, 23 (4), 451-470.
- Kenny, R.F. & Gunter, G. (2011). Factors affecting adoption of video games in the classroom. *Journal of Interactive Learning Research*, 22(2), 259-276.
- Loperfido, F.F., Dipace, A. & Scarinci, A. (2019). To Play or Not to Play? A Case Study of Teachers' Confidence e Perception with Regard to Digital Games at School. *Italian Journal of Educational Technology*, 27(2).
- Meyer, B. & Sørensen, H. B. (2011). Methods e design for research in global oriented game-based language learning. In M. S. Khine (Ed.), *Playful teaching, learning games. New tools for digital classrooms* (pp. 51-64). Rotterdam: Sense.
- Molin, G. (2017). The role of the teacher in game-based learning: A review e outlook. In M. Ma, A. Oikonomou (Eds.), *Serious Games e Edutainment Applications: Volume II*. London: Springer International Publishing.
- Nicholson, S. (2011). Making Gameplay Matter: Designing Modern Educational Tabletop Games. *Knowledge Quest*, 40(1), 60-65.
- Takeuchi, L. M. & Vaala, S. (2014). *Level Up Learning: A National Survey on Teaching with Digital Games*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Tzuo, P.-W., Ling, J.I.O.P., Yang, C.-H. & Chen V.H.-H. (2012). Reconceptualizing pedagogical usability of e teachers' roles in computer game-based learning in school. *Educational Research e Reviews*, 7, 419-429.
- Watson, W.R., Mong C.J. & Harris, C.A. (2011). A case study in-class use of a video game for teaching high school history. *Computers e Education*, 56, 466-474.

Parola liberata, parola liberante

Riflessioni pedagogiche sul potere di “dare voce” ai ragazzi detenuti tramite la proposta teatrale in carcere minorile

Veronica Berni

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Milano-Bicocca - veronica.berni1@unimib.it

Il contributo presenta una rilettura pedagogica degli esiti di una ricerca qualitativa sull'impatto e il funzionamento del laboratorio teatrale condotto dall'associazione Puntozero all'interno del carcere minorile “C. Beccaria” di Milano (Barone et alii, 2022). In particolare, a partire dai risultati di ricerca, l'articolo riflette sulla particolare modalità di *dare voce* ai ragazzi detenuti che la proposta teatrale in carcere apparecchiava.

1. Il contesto e la ricerca

L'associazione Puntozero lavora all'interno del carcere minorile milanese dal 1995: ogni martedì della settimana, per tre ore circa, ha luogo il laboratorio teatrale. Per i primi cinque anni di attività, Puntozero ha lavorato principalmente all'interno di una sala adibita alle attività teatrali all'interno della sezione del carcere, mentre dal 2000 è nata l'idea di ristrutturare il teatro interno al carcere e di aprire una porta direttamente sull'esterno, creando un ingresso autonomo. I lavori sono durati oltre un decennio, fino al 2013 in cui si è inaugurato il nuovo teatro. Questa apertura, questa modificazione radicale delle caratteristiche del contesto, ha generato la possibilità di rompere la condizione di isolamento del carcere, connettendo con il mondo esterno: grazie alla porta gli spettacoli sono fruibili dall'intera cittadinanza, che entra in carcere come pubblico; è possibile articolare collaborazioni tra scuole, territorio, enti culturali e di formazione ed è possibile svolgere il lavoro teatrale con una compagnia integrata, composta da adolescenti detenuti ed adolescenti esterni. Portando l'esterno dentro e l'interno fuori i confini dell'IPM si sono resi più sfumati e porosi: la società civile ha una possibilità concreta di accesso all'istituto e la compagnia porta gli spettacoli in tournée per i grandi teatri della città. La ricerca svolta in questi anni ha indagato, da un punto di vista fenomenologico, le ricadute e gli effetti educativi nati dall'attraversamento di questa esperienza da parte dei minori detenuti, e, da un punto di vista materialista e strutturalista, le caratteristiche e il funzionamento del dispositivo che la genera e la sorregge.

2. Come dare voce in carcere minorile

Dalla ricerca, svolta e situata in questo specifico campo di indagine, sono nate alcune riflessioni teoriche sul potere pedagogico della parola (Freire, 1972) all'interno dell'esperienza di teatro in carcere minorile. Quest'ultimo, infatti, si rivela uno strumento utile a fare spazio alla possibilità di prendere parola da parte dei giovani autori di reato, e questo elemento diventa di particolare rilievo pedagogico se letto congiuntamente ad altre due condizioni. Da un lato, se si riconosce l'adolescenza come fase in cui il soggetto acquisisce la possibilità di “dire di sé” (Fabbrini & Melucci, 1992) e, dunque, si attribuisce alla parola un potere di riconoscimento e di scoperta di sé capace di modificare la consapevolezza dell'individuo. Nel caso di adolescenti detenuti in IPM, che hanno una storia quasi sempre segnata da esperienze esistenziali, relazionali e scolastiche faticose, “dare la parola” per “dire di sé” può costituire la chiave per rendere possibile ai ragazzi una ricomprensione di sé che apre al cambiamento, rappresentando un'occasione dal valore formativo ancora più significativo rispetto al mandato rieducativo della pena. Dall'altro, fare spazio alla possibilità di prendere parola da parte dei giovani autori di reato diventa di particolare rilievo pedagogico laddove si intende il lavoro rieducativo come necessità di far attraversare esperienze di discontinuità iniziatica e generativa (Bertolini & Caronia, 2016), in grado di modificare il modo in cui i ragazzi *intenzionano* il mondo e se stessi. In questo senso il teatro è un formidabile dispositivo esperienziale (Massa, 1989) attraverso il quale i ragazzi ristretti hanno la possibilità di sperimentarsi e di pensarsi in una differente narrazione di sé – facendo cioè spazio a *possibili altre narrazioni*, a nuovi modi di *dire di sé* e a nuove composizioni biografiche (Berni, 2021).

Il teatro in carcere, inoltre, fa fare esperienza del “prendere parola” in due modi particolari. Da un lato, il potere della parola teatrale è quello di una “parola incarnata e incorporata” (Barone, 2020; Varela et alii, 1992), una parola, cioè, incarnata e vissuta attraverso il corpo, immersa nell'esperienza, incorporata nell'ambiente e che pertanto può essere compresa in modo vivo dai ragazzi. L'esperienza del laboratorio teatrale, infatti, si staglia come discontinuità rispetto all'ambiente carcerario e il teatro, dalle parole degli intervistati, inaugura uno spazio e un tempo che marcano una differenza molto profonda rispetto alla rigida organizzazione dei tempi e degli spazi del carcere (McAvinchey, 2011). Tale discontinuità materiale ha un ruolo determinante nel generare un'esperienza di taglio completamente differente, in grado di promuovere nuovi atteggiamenti, modi di relazionarsi, di sentire, e persino scardinare dinamiche relazionali consuete all'interno dell'istituto penitenziario. Come è esemplificato nelle voci dei ragazzi coinvolti:

Dentro al carcere sono diverse le dinamiche rispetto a qui in teatro (...) io sono entrato in IPM tanto tempo fa: le dinamiche che ci sono in carcere sono tutto l'opposto di queste. A cominciare dal fatto che sei chiuso dentro quattro mura e vedi le sbarre. Qui le sbarre non le vedi, le mura non le vedi, sei con gente che viene da fuori... (K., Focus Group)

Lo spazio del teatro è, infatti, un luogo di incontro con il “fuori” del carcere mediato dalla partecipazione al lavoro teatrale di altri adolescenti: insieme non si condividono soltanto gli esercizi corporei e le prove sceniche ma si trascorre un tempo che è percepito come più denso, uno spazio di contaminazione di sguardi, di prospettive, di visioni sul mondo, uno spazio/tempo di incontro tra identità, culture e origini molto differenti che si sovrappongono e si mescolano nell’alchimia specifica della vita di una “compagnia teatrale”. Il teatro diviene così un’esperienza di ibridazione, il cui potenziale generativo produce nei ragazzi una riconfigurazione percettiva del luogo stesso. Lo spazio teatrale, infatti, è percepito e vissuto letteralmente come un mondo “altro”:

Eh no, io il carcere non l’ho sentito nemmeno una volta per un’intera settimana. Sentirsi in un carcere chiuso, sapere che dopo devi ritornare in un luogo chiuso, non c’era proprio quel pensiero. C’era un’aria calda, di felicità e gioia. Non si sentiva la pesantezza dell’IPM [...] quando entro qui [in teatro all’interno dell’IPM] non sono all’IPM, io sono nel mio mondo – è un mondo diverso, un mondo tutto diverso. (J., Focus Group)

Quella descritta dai ragazzi è la condivisione di un’esperienza affettiva e relazionale densa e immersiva, da vivere insieme. L’ambiente materiale e sociale che i ragazzi detenuti attraversano, infatti, è diverso dal punto di vista materiale ma anche affettivo, e tale differenza risulta effetto complessivo dell’attivo intra-agire (Barad 2003) di molteplici elementi. Il fatto che si passi un lungo tempo assieme a ragazzi esterni, all’interno di uno spazio in cui è possibile che i corpi si muovano liberamente e che si incontrino ad una diversa prossimità e secondo una diversa prossemica, ma che soprattutto si condivida insieme lo stesso fare collettivo sono, infatti, elementi che, intrecciati tra loro, concorrono a creare un ambiente percorso da una trama affettiva potente (Thompson, 2009, 2015). Come testimoniano le parole degli stessi ragazzi:

Durante... soprattutto gli spettacoli veramente arriviamo lì alle otto e usciamo alle otto. Cioè mangiamo, facciamo tutto, tutto dentro, viviamo proprio in teatro. È una piccola seconda casa... cioè è un’esperienza che tiene dentro sia il teatro che tutto il tempo intorno. [...] Anche passare dalla cella che è grossa così, a un teatro, sei lì... e respiri, respiri un’aria buona e mangi quello che prepariamo insieme... ‘Dai stasera cuciniamo equadoregno’. E quindi stai lì tre ore, cucini cose, fai, prendi [...]. È proprio bello perché poi si crea questo clima diverso³. (C., p. 8, p. 13)

L’ambiente del laboratorio teatrale permette infatti di vivere un senso di connessione e condivisione tra soggetti differenti che si sperimenta nella condivisione di un’esperienza che è artistica, ma non solo: è proprio questo vivere insieme fatto

3 All’interno del teatro, infatti, la compagnia ha arrangiato un angolo dispensa – cucina, grazie al quale è possibile cucinare e mangiare tutti assieme.

dello spazio del teatro, dell'incontro con il fuori, delle prove, delle pulizie, dell'allestimento della sala, dei pranzi cucinati e condivisi che scardina alcune dinamiche relazionali consuete all'interno dell'Istituto penitenziario. Il clima di *solidarietà affettiva* (Thompson, 2015, p. 437), testimoniato dai ragazzi e dagli educatori coinvolti nei laboratori teatrali, costituisce dunque lo sfondo concreto di un profondo dialogo intersoggettivo, fatto di parole e di gesti: una capacità di ascolto reciproca, che passa anche attraverso una differente prossimità tra i corpi in grado di generare qualità nell'esperienza soggettiva.

Dall'altro lato, il teatro in carcere permette, attraverso la performance, di prendere parola nello spazio pubblico. Per i ragazzi detenuti questo è un aspetto fondamentale per sperimentare un cambiamento concreto che non riguarda esclusivamente la capacità di assumere abitudini e comportamenti pro-sociali, ma il potersi sperimentare come soggetti in grado di assumere un ruolo *attivo* nei contesti sociali di rientro, nel qui e ora del presente. Lo raccontano gli stessi ragazzi in riferimento alla messa in scena pubblica degli spettacoli, che non avviene solo all'interno del teatro dell'IPM Beccaria, ma esce dal carcere con tournée in prestigiosi teatri italiani, tra cui il Piccolo Teatro, di cui parla A.:

Va bene, ho detto: 'il prossimo passo è farlo davanti alle persone al Piccolo Teatro, al pubblico'. È la cosa che mi faceva più paura...per la prima volta ho detto "sono sul palco". [...] È diverso essere in un teatro, cioè non in un teatro qualsiasi, un teatro vero, frequentato: vedere tutta quella gente che non conosci, guardarli e andare in scena davanti a loro è stata un'emozione che non ho mai provato. (A. Focus Group, p. 7)

Dare parola al soggetto attraverso la performance modifica non solo la capacità espressiva dei ragazzi detenuti, ma anche il loro posizionamento nella struttura sociale. Nella sua particolare configurazione, infatti, il progetto Puntozero ingaggia degli adolescenti detenuti, rappresentanti di una categoria associata allo stato di minorità sociale (Barone, 2011) e privata del diritto di parola nello spazio pubblico, e, grazie al medium del teatro e al cerchio magico del suo spazio di gioco, li trasforma in attori sociali protagonisti ricollocandoli *sulla* e imponendoli *alla* scena pubblica della città. In tal modo, il teatro diviene dispositivo educativo ed espediente per una rinascita sociale che restituisce parola pubblica ai minori autori di reato, concretizzando il loro percorso rieducativo e di inclusione sociale nell'immanenza del qui e ora. In conclusione, l'esperienza teatrale, con Puntozero, ribalta la logica implicita del modello di rieducazione penitenziario che, al di là di una certa retorica pedagogica, continua a mantenere un'impostazione "correzionale", finalizzata all'ottenimento di condotte socialmente conformi per le quali le attività rieducative (e tra esse anche quelle teatrali) sono frequentemente utilizzate strumentalmente (Thompson, 2004). Il modello rieducativo che emerge da questa esperienza mostra una sperimentazione nella quale i ragazzi detenuti si immergono corporalmente in un sistema di segni e di significati (Thompson, 2000) alternativi a quelli della vita penitenziaria e attraverso i quali si rende concretamente pratica-

bile una nuova narrazione di sé, un nuovo modo di posizionarsi nella realtà, un nuovo modo di guardare il mondo e di essere guardati dal mondo. Una riconfigurazione che va co-costruendosi nel presente, nel qui e ora della quotidianità materiale e dell'esperienza viva e concreta realizzata all'interno dello spazio espressivo del teatro, e che coinvolge nel contempo anche le rappresentazioni e le immagini precostituite della comunità che partecipa a più livelli di prossimità e intensità.

Riferimenti bibliografici

- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Towards an Understanding of How Matter comes to Matter, *Signs. Journal of Women in Culture and Society*, 28, 3, 801-831.
- Barone, P. (2020). Il teatro come piacere di essere altrove: una finzionalità pedagogica, In Cavecchi M.C., Mazoni L., M. Rose M., Scutellà G. (Eds.), *SheKspir al BeKKa. Romeo Montecchi dietro le sbarre dell'Istituto Penale Minorile C. Beccaria*. Firenze: Clichy.
- Barone, P., Berni, V., Palmieri, C., & Vaccaro, S. (2022). *Fare teatro in carcere minorile: l'impatto delle attività della compagnia Puntozero all'interno dell'Istituto Penitenziario Minorile 'C. Beccaria' di Milano*, Milano: Franco Angeli.
- Barone, P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza*. Milano: Guerini.
- Berni, V. (2021). Il teatro in carcere come pratica educativa capace di generare nuove visioni e narrazioni di sé. In Agostinetto L., Polenghi S., Zago G. (Eds.), *Memoria ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità* (Vol. 2, pp. 12–21). Lecce: Pensa Multi-Media.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2016). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Milano: Franco Angeli.
- Fabbrini, A., & Melucci, A. (1992). *Letà dell'oro. Adolescenti tra sogno e esperienza*. Milano: Feltrinelli.
- Freire, P. (1972). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Massa, R. (1989). *Educare o istruire. La fine della pedagogia nell'epoca contemporanea*. Milano: Unicopli.
- McAvinchey, C. (2011). *Theatre & Prison*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Thompson, J. (2000). Bewilderment: Preparing prisoners for real work in the fictional world of prison. *Community, Work & Family*, 3, 3, 241-259.
- Thompson, J. (2004). From the Stocks to the Stage: Prison Theatre and the Theatre of Prison. In *Theatre in Prison: Theory and Practice*, edited by Micheal Balfour (pp. 57–76). Bristol: Intellect.
- Thompson, J. (2009). *Performance Affects: Applied Theatre and the End of Effect*. London: Palgrave.
- Thompson, J. (2015). Towards an Aesthetics of Care, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20 (4), 430–441. doi:10.1080/135-69783.2015.1068109.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1992). The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience (1991), *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*. Milano: Feltrinelli.

Percezioni degli educatori sull'utilizzo delle App Educative nei servizi per l'infanzia 3-6

Gabriele Biagini

Dottorando

Università degli Studi di Firenze - gabriele.biagini@unifi.it

Alice Roffi

Dottoranda

Università degli Studi di Firenze - alice.roffi@unifi.it

Introduzione

Negli ultimi anni, la pandemia ha accelerato il precoce contatto dei bambini con gli strumenti tecnologici, sollevando tra gli esperti interrogativi sui potenziali rischi dell'esposizione dei minori (Hutton et al., 2020; Tisseron, 2016). Tisseron (2016), ad esempio, mette in guardia da un uso eccessivamente disinvolto del digitale nella fascia 3-6, sottolineando la necessità di un approccio graduale alle tecnologie digitali da parte dei bambini e non prima dei 6 anni, in quanto l'utilizzo degli schermi minaccia di compromettere lo sviluppo armonico delle funzioni cognitive – e non solo – del bambino. Tuttavia, rimuovere il problema, eliminando gli schermi dalle aule scolastiche non lo risolve, anzi rischia di ritardare lo sviluppo di un approccio equilibrato e responsabile verso l'uso delle tecnologie con i più piccoli da parte di adulti, genitori e insegnanti (Di Bari, 2015; OECD, 2023; Ranieri, 2019, 2020; Rivoltella, 2016). Appare quindi rilevante approfondire il tema dell'uso delle app educative nella fascia d'età 3-6, per comprendere se e in che misura rappresentino uno strumento da affiancare all'attività educativa ordinaria per promuovere usi appropriati e trarre valore, anche formativo, dall'esperienza proposta (Nikken, 2015; Plowman & McPake, 2013). In questa prospettiva, il presente studio ha l'obiettivo di comprendere come gli educatori utilizzino le app nella fascia d'età tra i 3-6 anni, in accordo con la seguente domanda di ricerca:

RQ: Quali sono le percezioni degli educatori sull'utilizzo delle app educative nella fascia d'età 3-6 anni, con particolare riferimento a benefici e sfide che incontrano, da un lato, e, dall'altro, fattori che influenzano l'efficacia di tali app?

1. Metodologia

Per rispondere alla domanda di ricerca, è stato somministrato un questionario articolato in 4 sezioni:

- La formazione professionale: per documentare la frequenza a corsi sull'utilizzo del digitale per la scuola.
- L'impiego degli strumenti digitali in educazione: per raccogliere informazioni sull'utilizzo di strumenti digitali educativi.
- Il rapporto tra bambini e tecnologia: per mettere a fuoco come la tecnologia possa essere una risorsa o meno per la crescita dei bambini.
- Opportunità e rischi dell'uso delle app educative: per entrare nel dettaglio su potenzialità e rischi.

Il questionario, creato utilizzando Google Moduli, è stato diffuso attraverso una rete consolidata di contatti professionali. Il campione ha coinvolto 43 educatrici e educatori italiani dell'infanzia (fascia 3-6 anni), provenienti prevalentemente dalla regione Toscana (n=35) e in misura minore dalla Sicilia (n=3), dalla Calabria (n=2), dal Friuli Venezia-Giulia (n=1), dalla Puglia (n=1), dall'Umbria (n=1), le cui caratteristiche socio-demografiche sono illustrate nella Tab. 1.

Età	Genere	Titolo di studio	Esperienza Professionale
Media: 42,26 anni DS: 10,45	F: n=40 (93%) M: n=3 (7%)	Laurea (triennale o magistrale): n=25 (58,1%) Diploma di Maturità: n=18 (41,9%)	> 10 anni n=18 (41,9%) Tra 6 -10 anni n=13 (30,2%) < 5 anni n=12 (27,9%)

Tab. 1: Descrizione del campione

2. Risultati

2.1 La formazione professionale

Per quanto riguarda l'aspetto della formazione professionale sul digitale, la maggioranza (n=29, %=67,4) ha affermato di aver seguito almeno un corso di formazione e (n=26, %=89,6) li ha ritenuti utili per conoscere le nuove tecnologie (D14: "Mi ha dato la possibilità di conoscere e approfondire l'uso dei mezzi tecnologici"), avere spunti pratici di utilizzo (D01: "Mi ha permesso di scoprire app che non conoscevo e che ho potuto sperimentare con i bambini") e per lo sviluppo professionale (D02: "Per una mia formazione e relativa ricaduta a livello didattico").

Scendendo nel dettaglio, la tipologia di corso più seguita è stata quella sull'utilizzo del digitale nella scuola dell'infanzia (n=17, %=58,6), seguita da quella sull'utilizzo della LIM (n=8, %=27,5) e sull'utilizzo sicuro del web (n=2, %=6,9).

I rispondenti che non hanno seguito corsi di aggiornamento sul digitale (n=14, %=32,5) lo imputano all'assenza di opportunità o occasioni per frequentarli (D30: "Non c'è stata occasione") o al non aver trovato il corso adatto (D20: "Perché non

ne ho trovati di interessanti”). Ad ogni modo, la maggioranza di coloro che non hanno frequentato tali corsi (n=13, %=92,8) dichiara comunque che sarebbe disposta a frequentare corsi o webinar sul tema, perché potrebbe essere utile per la propria professione.

2.2 L'impiego degli strumenti digitali in ambito educativo

I principali strumenti utilizzati nel contesto educativo in cui operano i partecipanti sono i seguenti: in primis, la lavagna multimediale (n=24, %59), seguono altri strumenti come il PC ed i tablet (n=4, %10,3) e gli smartphone (n=3, %=7,7).

Conseguentemente, è stato chiesto agli educatori quali app, siti o piattaforme fossero usate prevalentemente nel contesto scolastico: la maggioranza (n=28, %=65,1) ha indicato Google come principale applicazione utilizzata assieme a YouTube (n=25, %=58,1), mentre altre applicazioni come Wordwall (n=4, %=9,3), Pinterest e Padlet (n=2, %=4,6) sono state tra le meno elencate.

2.3 Il rapporto tra bambini e tecnologia

Nella sezione bambini e tecnologia, è stato chiesto ai docenti se l'utilizzo di app educative potesse aiutare il bambino nel processo di crescita personale: la maggioranza risponde affermativamente (n=31, %=72,1), ritenendo che permettano una graduale introduzione alle nuove tecnologie (D1: *“Possono introdurre il bambino gradualmente e con la giusta supervisione nel mondo delle nuove tecnologie”*), lo sviluppo di competenze logiche e numeriche (D4: *“Sviluppa competenze logiche e numeriche attraverso dispositivi accattivanti e vicini al quotidiano dei bambini”*) e il coinvolgimento attivo e stimolante (D13: *«Li coinvolge in modo più attivo e mantiene viva la loro attenzione»*). Inoltre, esse evidenziano potenzialità uniche rispetto al metodo tradizionale (D33: *«Se vengono usate in modo giusto possono aiutare il bambino a comprendere meglio concetti a volte difficili da capire»*).

Esprimono, invece, maggiore cautela n=4 educatori (9,3%) che rispondono “In parte” (n=3, %=7%) o precisando “Se utilizzate in maniera corretta” (n=3, %=7). Infine, alcuni educatori (n=3, %=7) ritengono che l'utilizzo di app educative non possa aiutare il bambino nel processo di crescita personale, mentre i restanti non saprebbero prendere una posizione (n=2, %=4,7).

Similmente, un generale accordo (n=36, %=83,7) è presente nel ritenere che le app educative possano stimolare l'apprendimento nei bambini, poiché costituiscono un supporto alla didattica e all'apprendimento ludico (D32: *«Un approccio più ludico e quindi più efficace per fissare nozioni apprese»*), al potenziamento dell'apprendimento e sviluppo cognitivo, al coinvolgimento attivo e stimolante (D08: *«Stimolano la curiosità e fanno leva su elementi da cui i bambini sono attirati, ... favorendo la capacità di attenzione»*).

2.4 Opportunità e rischi nell'uso delle app educative

L'utilità delle app nel supportare lo sviluppo dei Campi di Esperienza è stata confermata dalla maggioranza dei rispondenti, più in dettaglio (si veda la Tab. 2):

- nell'area "I discorsi e le parole", i rispondenti considerano le app sufficientemente utili (n=14, %=32,5) e abbastanza utili (n=16, %=37,2);
- nell'area "Immagini, suoni e colori", i rispondenti considerano le App abbastanza utili (n=16, %=37,2) e molto utili (n=14, %=32,5);
- nell'area "La conoscenza del mondo", i rispondenti considerano utili le App: in particolare, abbastanza utili (n=18, %=41,8) e molto utili (n=15, %=34,8);
- nell'area "Il sé e l'altro", i rispondenti considerano le App sufficientemente utili e abbastanza utili (n=15, %=34,8);
- nell'area "Il corpo e il movimento", i rispondenti considerano le App sufficientemente utili (n=14, %=32,5) e abbastanza utili (n=12, %=27,9). Tuttavia, una parte del campione ritiene che siano scarsamente utili (n=10, %=23,2).

	Area i discorsi e le parole	Area immagini, suoni e colori	Area la conoscenza del mondo	Area il sé e l'altro	Area il corpo e il movimento
Per niente utili	0	0	0	4	2
Scarsamente utili	4	4	2	4	10
Sufficientemente utili	14	9	8	15	14
Abbastanza utili	16	16	18	15	12
Molto utili	9	14	15	5	5

Tab. 2: Utilità delle app per lo sviluppo dei campi di esperienza

Nel considerare le preoccupazioni degli educatori riguardo ai rischi associati all'uso delle app educative, emerge un quadro complesso (si veda Fig. 1). La difficoltà tecnica, segnalata quale problema principale (n=17, %=39,5), evidenzia come prestazioni scadenti dei dispositivi o problemi di connettività possano compromettere l'efficacia dell'attività didattica. Parallelamente, emerge la preoccupazione per la sicurezza dei dati. Con l'aumento dell'uso delle tecnologie nell'educazione, il rischio di violazioni della privacy e di furto di dati diventa più pressante (n=9, %=20,9). Inoltre, viene sottolineata l'attenzione verso i rischi derivanti dalla presenza di link malevoli nelle app educative (n=9, %=20,9).

Infine, i contenuti dei banner pubblicitari rappresentano un'ulteriore fonte di preoccupazione (n=8, %=18,6).

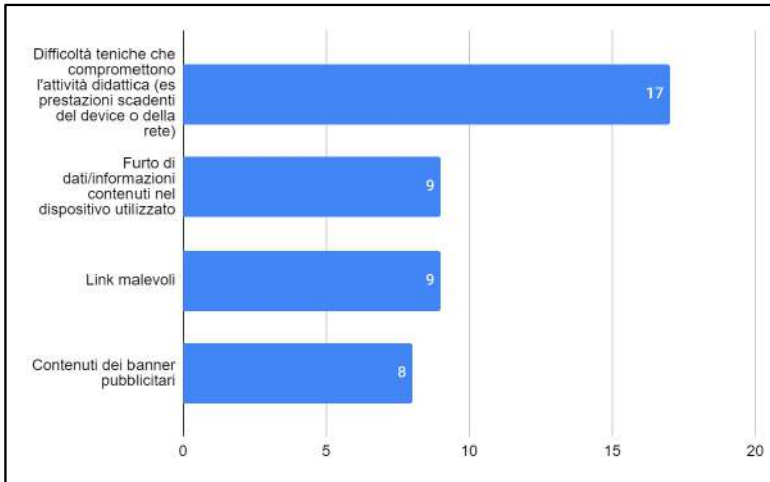


Fig. 1: Grafico sui rischi delle App educative

Dall'analisi delle risposte degli educatori riguardo agli elementi che possono rendere stimolante un'app ai fini dell'apprendimento, emerge un chiaro interesse verso diverse caratteristiche interattive (Fig. 2). In primo luogo, la presenza di feedback per tutte le azioni svolte, indicata da n=29 rispondenti, risalta come un elemento cruciale. La presenza di uno o più personaggi con la funzione di guidare il bambino, menzionata da n=25 rispondenti, è un altro aspetto importante. L'utilizzo delle «gestures» per permettere una manipolazione diretta degli elementi sullo schermo, citato da n=21 rispondenti, sottolinea l'importanza dell'interazione fisica. Inoltre, n=18 rispondenti hanno indicato la presenza di effetti sonori o musica come un fattore stimolante. La disponibilità di una funzionalità per il microfono o la registrazione, segnalata da n=17 rispondenti, è ritenuta importante. Infine, la possibilità di un supporto audio per le parti testuali o numeriche, menzionata da n=10 rispondenti, evidenzia l'utilità di elementi audio nell'assistere i bambini nella comprensione di testi o concetti numerici.

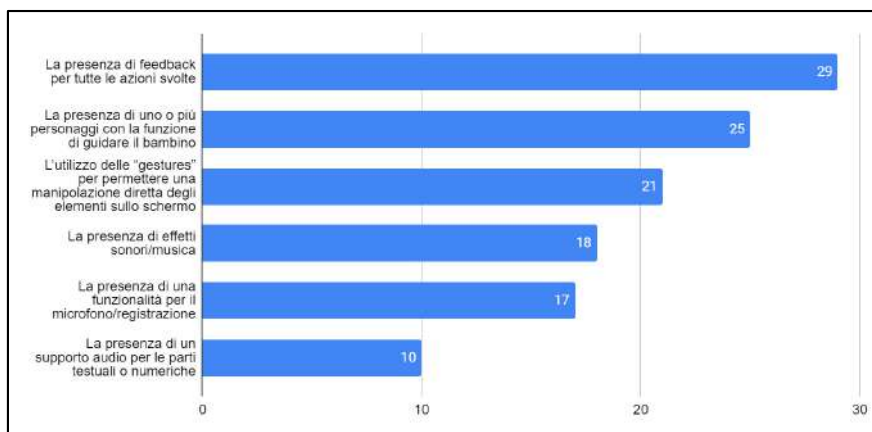


Fig. 2: Grafico sugli elementi ritenuti stimolanti ai fini dell'apprendimento

3. Discussione e conclusione

I risultati di questo studio mostrano che, pur considerando le app un utile strumento didattico nella fascia d'età 3-6, non è molto diffuso il loro utilizzo a supporto dell'apprendimento nei diversi campi di esperienza.

Gli educatori hanno mostrato un atteggiamento positivo verso l'utilizzo delle nuove tecnologie; infatti, la maggior parte ha partecipato a corsi di formazione professionale per migliorare le proprie competenze in questo campo. Ciò evidenzia un riconoscimento dell'importanza delle competenze digitali nel contesto educativo moderno.

Dai risultati emerge che gli strumenti digitali, come PC, tablet e smartphone, siano ampiamente utilizzati, sebbene vi sia una preferenza per strumenti specifici come la lavagna multimediale. Inoltre, la maggior parte degli educatori le usa come un'aggiunta ai materiali didattici tradizionali piuttosto che come un sostituto per migliorare l'attenzione e l'interesse dei bambini nelle attività didattiche, senza tuttavia sostituire l'interazione umana.

Interessante è anche la percezione degli educatori sull'efficacia delle app educative nel supportare lo sviluppo di diversi campi di esperienza. Mentre la maggior parte ha valutato positivamente queste applicazioni, una piccola percentuale ha espresso riserve sulla loro utilità nell'Area "Il corpo e il movimento", sottolineando che non tutte le app possono essere efficaci per ogni aspetto dell'apprendimento.

Sulle modalità di utilizzo, quasi tutti gli educatori hanno sottolineato la necessità di formazione per utilizzare le app in modo efficace, poiché la selezione delle app adeguate e la loro integrazione nelle attività didattiche richiedono competenze specifiche. Le preoccupazioni legate ai rischi nell'uso delle app educative sono altrettanto importanti. Problemi come difficoltà tecniche, sicurezza dei dati, link malevoli e contenuti pubblicitari inappropriati rappresentano sfide significa-

tive che richiedono un'attenta considerazione e gestione da parte degli educatori e degli amministratori scolastici, e sottolinea nuovamente come la formazione di competenze specifiche per il loro utilizzo sia importante. Diventa quindi chiaro come una proposta di «spegnere tutti gli schermi» come soluzione ai rischi digitali è impraticabile e inefficace nel mondo moderno, dove i bambini devono essere preparati a confrontarsi con le sfide della digitalizzazione (OECD, 2023; Ranieri, 2019; Rivoltella, 2016). Infatti, in accordo con quanto espresso dagli educatori nel presente studio e come riportato anche nel recente documento dell'OECD (2023), promuovere nei bambini l'utilizzo sicuro e creativo delle tecnologie digitali può essere una strategia per ridurre molti dei rischi connessi all'utilizzo del digitale. Accanto a ciò, il documento sottolinea come uno degli elementi chiave sia proprio la formazione dei professionisti della prima infanzia sull'utilizzo sicuro ed efficace degli strumenti digitali.

In futuro, ulteriori ricerche potrebbero esaminare come integrare le app educative in modo più efficace nelle attività didattiche quotidiane dei bambini e come formare gli educatori in merito, partendo proprio dalle necessità sollevate dagli educatori stessi.

Riferimenti bibliografici

- Di Bari, C. (2015). Prima infanzia e tecnologie digitali. *I profili dell'abuso*, 6, 4, dicembre 2015.
- Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2020). Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in pre-school-aged children. *JAMA Pediatrics*, 174(1), e193869.
- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young Children's Screen Time: The Complex Role of Parent and Child Factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17.
- Nikken, P., Schols, M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *J Child Fam Stud*, 24, 3423-3435.
- Ranieri, M. (2020). *Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Metodi e strumenti*. Roma: Carocci Faber.
- OECD (2023). *Empowering Young Children in the Digital Age*. Paris: Starting Strong, OECD Publishing.
- Plowman, L., & McPake, J. (2013). Seven myths about young children and technology. *Childhood Education*, 89, 27-33.
- Ranieri, M. (2019). La Media Literacy Education tra vecchie e nuove sfide in un mondo iperconnesso. *Benessere digitale a scuola e a casa. Un percorso di educazione ai media nella connessione permanente*, 9-35.
- Rivoltella, P. C. (2016). 3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali* (traduzione di S. Tisseron, 3-6-9-12. *Apprivoiser les écrans et grandir*). Brescia: La Scuola.
- Tisseron, S. (2016). 3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola.

La Prassi pedagogica del Teatro dell'Oppresso. Un caso studio con richiedenti protezione internazionale in Salento

Massimiliano Bozza

Dottorando

Università del Salento - massimilianobozza@gmail.com

Introduzione

Il saggio è la descrizione di un progetto didattico, realizzato tra il 2016 e il 2018, che descrive esiti di laboratori di Teatro dell'Oppresso con Richiedenti Protezione Internazionale (RPI), afferenti tanto ai progetti CAS, come a progetti SPRAR. Il processo descritto, riguarda esclusivamente i CAS, e alla prima tappa di un progetto più ampio, che ha interessato anche gli SPRAR, e condotto azioni concrete di integrazione, attraverso un laboratorio permanente di cittadinanza. Si connoterà il target, spiegando la differenza tra CAS e SPRAR la diversa ratio e le esigenze che imponeva il contesto storico. La domanda di ricerca riguarda l'appropriatezza di una strategia differenziata tra CAS e SPRAR e la coerenza tra gli obiettivi e i risultati attesi e il metodo, in particolare i dispositivi pedagogici attivati. Si darà conto degli output del progetto, e della ricerca che è stata condotta sull'esperimento (Garzia, 2016). Si descriveranno i dispositivi utilizzati nel laboratorio e si evidenzieranno i costrutti che hanno sotteso l'intervento. In primo luogo, quello di apprendimento situato (Massa, 2008; Rivoltella, 2015), di design e drammaturgia didattica (Rivoltella, 2021), il concetto di latenza (Massa, 2008) e quello di clinica della formazione (Massa, 1992). Si affronterà infine, il concetto di dilemma disorientante nella ricostruzione delle prospettive di significato (Mezirow, 2016) nell'ottica di un intervento trasformativo e non adattivo o palliativo.

1. Descrizione del caso studio e domande di ricerca

Secondo i dati del Ministero dell'Interno, nel 2016, quando il progetto ha avuto inizio, i CAS (Centri di Accoglienza Straordinaria) sul territorio italiano erano 3.671 e ospitavano 167.168 persone, mentre gli SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati) erano 667 e ospitavano 22.983 persone. L'obiettivo tendenziale in quegli anni era quello di invertire il rapporto quantitativo tra interni CAS e SPRAR, e quindi di uscire dall'emergenzialità (Vaccarelli, 2013) dell'intervento e poter agire in un contesto di ordinarietà, e di costruire percorsi didattici e formativi che consentissero ai giovani di ri-strutturare il proprio progetto di vita in un'ottica problematicista (Bertin & Contini, 2004).



Foto 1. Setting laboratorio CAS Castiglione d'Otranto 2016

I CAS sono strutture temporanee e di emergenza, gestite da enti privati o associazioni, che offrono un'accoglienza di base ai migranti in attesa di una soluzione di seconda accoglienza. Gli SPRAR sono invece una rete di enti locali che realizzano progetti di accoglienza integrata, con servizi di assistenza, orientamento, formazione e inserimento lavorati. La governance tra SPRAR e CAS è diversa sia per quanto riguarda gli enti gestori che per le modalità di assegnazione dei fondi. I CAS sono attivati dai prefetti in caso di necessità, senza una programmazione preventiva, e sono finanziati direttamente dal Ministero dell'Interno, che stipula delle convenzioni con i gestori privati. Essi non sono soggetti a un controllo qualitativo da parte del Servizio centrale e non prevedono percorsi di integrazione personalizzati. La Cooperativa Arci Lecce¹ aveva in carico sia progetti CAS che SPRAR, gestendo tra il 2016 e il 2018 all'incirca 54 progetti tra ordinari, MSNA, CAS, SPRAR e FAMI, su tutto il territorio della provincia di Lecce, con continuità territoriale e un'articolazione interna che consentiva di far fronte ai vuoti sistemici, che invece si riscontravano con altri enti del territorio, chiamato alla presa in carico del target considerato (ASL, scuole, anagrafe, centri per l'impiego, ecc.). Ciò consentiva anche una certa mobilità interna così, ad esempio, di integrare negli SPRAR alcuni interni CAS, che avevano terminato il percorso, compatibilmente con le direttive del Servizio Centrale (SPRAR) e della prefettura (CAS). I CAS che Arci Lecce gestiva in quegli anni erano 16. L'intervento si proponeva, come obiettivo generale: a) consolidare e diversificare l'accompagnamento di beneficiari rifugiati e richiedenti asilo; b) delineare un percorso di integrazione nelle comunità ospitanti, attraverso un ciclo di laboratori che coinvolgessero beneficiari CAS e

1 L'autore era al tempo educatore presso la "Cooperativa Arci" di Lecce, e riferisce di quella esperienza.

SPRAR e diversi attori locali (scuole, associazioni, circoli sportivi); c) realizzare Forum teatrali pubblici, allo scopo di favorire l'integrazione degli immigrati e, al contempo, la sensibilizzazione di settori della società civile locale.

I tre obiettivi specifici corrispondono a tre diverse fasi progettuali, oltre che alla diversa logica sottostante alle attività di accoglienza, rispetto a quelle di integrazione:

1. Realizzare, attraverso le scuole di alfabetizzazione del progetto, un ciclo di laboratori, utilizzando tecniche teatrali di improvvisazione e role playing del metodo di Augusto Boal, che consentano di analizzare il vissuto dei beneficiari, ed elaborare strategie di empowerment e superamento dei problemi relazionali, conflitti relativi alla convivenza e al rapporto con il territorio (questura, ospedale, scuola, lavoro, ma anche la piazza pubblica, il campo di calcio, ecc.);
2. Realizzare, con i beneficiari, opere di Teatro Forum, rappresentate in spazi pubblici strategici, previamente concertati (circoli Arci, piazze pubbliche) dove i beneficiari metteranno in scena una storia basata su fatti reali, vicini all'esperienza degli stessi beneficiari, che saranno autori ed attori. Il pubblico sarà chiamato ad entrare in scena e modificarla, dando modo di visualizzare possibili soluzioni o strategie concrete e praticabili per superare i conflitti ed emarginazioni;
3. Realizzare, in un secondo momento, laboratori di cittadinanza con la partecipazione di beneficiari del progetto, operatori scolastici, giovani locali, convocati attraverso reti territoriali, finalizzati alla condivisione di spazi ludici e creativi, che consentano di visualizzare i retaggi culturali, i pregiudizi e le diffidenze reciproche.

La nostra ipotesi di ricerca è che differenziando i propri dispositivi pedagogici, il laboratorio teatrale possa configurarsi come un ambito di apprendimento situato (Massa, 1992; Rivoltella, 2015), e che attraverso la narrazione del proprio vissuto migratorio, sia possibile evidenziare le latenze (Massa, 2008) e modificare le proprie prospettive di significato (Mezirow, 2016).

La tappa pilota è consistita in un laboratorio settimanale nelle scuole, solo con i beneficiari e gli operatori scolastici. Le scuole di alfabetizzazione interne ai progetti, pur non rilasciando titoli abilitanti, consistono in uno spazio didattico formale, nel quale, per scelta politica della cooperativa, gli alunni non venivano distinti tra CAS e SPRAR, consentendo dunque ai CAS di accedere alle lezioni a parità di trattamento con gli SPRAR.

Gli incontri si sono svolti presso la scuola di alfabetizzazione dell'Arci a Novoli, e presso il centro CAS di Castiglione d'Otranto, struttura residenziale destinata esclusivamente ai CAS. In entrambi i casi gli educatori e operatori scolastici sono stati coinvolti sia nei giochi teatrali, a sfondo didattico, sia nella recitazione delle opere prodotte, in modo orizzontale, coinvolgendo gli studenti nella stessa drammaturgia, e quindi nella produzione dell'opera: la costruzione dei personaggi, della trama, basata sull'autonarrazione, attraverso il corpo, della propria storia

migratoria, in un setting ludico e assolutamente confortevole. I giochi teatrali proposti si basano su tecniche “embodied and embedded”, cioè, minimizzando l’uso della parola, e utilizzando il ritmo e le immagini analogiche prodotte con il corpo (ad esempio giochi di specchio, statue viventi), dinamizzate con tecniche ritmiche. Tutti gli espedienti estetici sono stati assimilati dal gruppo, che ha potuto esprimere in questo modo, una narrazione autentica, mediata però da tecniche di role playing, improvvisazioni strutturate, e fasi recitate secondo un registro tradizionale.

All’interno di questa fase si è realizzata un’indagine² con interviste ai beneficiari nel corso della parte laboratoriale e di costruzione della storia da rappresentare. Gli esiti evidenziano come la maggior parte degli alunni intervistati abbiano modificato le proprie prospettive di significato, in conseguenza del momento disorientante, costituito dall’aver superato la vergogna e le altre resistenze, comuni a chiunque reciti per la prima volta, sia di fronte al gruppo scolastico, che pubblicamente. L’aver la parola, poterne disporre per qualcosa di creativo, e allo stesso tempo che consenta di parlare della propria condizione, e pubblicamente di propri diritti, è vissuta come un’esperienza gratificante e costruttiva della propria esistenza. In special modo nella fase di transizione tra il vissuto traumatico del proprio percorso migratorio, e il momento dell’ingresso in un paese nuovo, in una situazione di provvisorietà, e con l’esigenza di ri-elaborare il proprio progetto esistenziale (Margiotta, 2018; Bertin Contini, 2004; Frabboni, Pinto Minerva, 2013).

Durante la seconda tappa sono state rappresentate le due opere realizzate insieme agli studenti.

La prima, *il Treno e il Tamburo*: la pièce racconta la fuga di un gruppo di ragazzi africani, colti alla sprovvista durante una festa di villaggio da un attacco terroristico a cui riescono a sopravvivere. Comincia la peripezia del viaggio in mare, del salvataggio a cui segue il fotosegnalamento presso un hotspot. Una volta arrivati nel paese di destinazione uno dei ragazzi, spaesato, chiede informazioni ai passanti ma viene schivato come un ladro. Sul treno, con regolare biglietto, due passeggeri locali impediscono ai due ragazzi immigrati di sedersi, occupando con i piedi i sedili liberi. Di fronte alle proteste dei ragazzi, i locali cominciando ad inveire fino a reclamare l’intervento del controllore.

La seconda: *Lavoro, Diritti, Cittadinanza*: la pièce racconta la peripezia di un gruppo di richiedenti asilo, in un primo momento affaticati dalla burocrazia e dall’attesa del permesso di soggiorno; poi, una volta ottenuto il documento, dalla ricerca di un lavoro. Il protagonista accetta un lavoro faticoso per 20 euro al giorno. Il primo giorno lavora di buona lena e riceve i suoi venti euro. Corre alla posta per spedirli alla famiglia. Successivamente, affaticato, riduce il suo rendimento sul lavoro, e al momento della retribuzione il datore di lavoro decide di pagargli solo dieci euro.

2 L’educatrice della scuola di Novoli, Marina Garzia, conclusa con l’elaborazione della tesi di Master in Mediazione linguistica interculturale in materia di immigrazione e asilo (Garzia, 2016).

I due Forum sono stati presentati pubblicamente in diverse occasioni. Secondo la struttura tradizionale del Teatro Forum, le rappresentazioni mostrano un personaggio che sviluppa una strategia per compiere il proprio desiderio, e raggiungere il proprio obiettivo, ma viene contrastato e sopraffatto da altri personaggi. L'epilogo della storia sarà fornito dagli interventi del pubblico. Ogni spettatore che abbia un'idea su come risolvere la soluzione dovrà entrare in scena, sostituire il personaggio che vive l'ingiustizia - che ha compreso e con la quale è identificato - e si troverà ad affrontare il personaggio "oppressore", che improvviserà a soggetto, provando a contrastare ancora il personaggio interpretato dal pubblico. Ciò consente di sperimentare diverse strategie che, quando appropriate, andranno ad alimentare il gruppo che ha dato vita alla storia e quindi appropriarsi di quelle strategie nella vita reale, fuori di scena.



Foto 2. Manifesto prima presentazione forum pubblico

2. Costrutti pedagogici

Proponiamo di tratteggiare brevemente alcuni costrutti pedagogici interpretandoli attraverso gli studi di Riccardo Massa e Pier Cesare Rivoltella, i quali hanno attribuito grande importanza al laboratorio teatrale come ambito didattico e formativo. La prospettiva è di analizzare il lavoro dei CAS descritto.

Massa si concentra sul concetto di apprendimento situato, ovvero un apprendimento che avviene in contesti autentici e significativi, in cui gli apprendenti sono coinvolti in attività pratiche e collaborative, e in cui il sapere è costruito e condiviso attraverso la partecipazione a una comunità di pratica. Il pedagogista milanese sostiene che l'apprendimento situato sia più efficace e motivante di quello tradizionale, basato sulla trasmissione di informazioni astratte e decontestualizzate, e propone il modello dei microcontenuti, ovvero dei brevi frammenti di conoscenza, spesso multimediali, che possono essere facilmente prodotti, consultati e combinati dagli apprendenti, secondo le loro esigenze e preferenze, ritenendoli adatti a favorire un apprendimento personalizzato, flessibile e creativo. Rivoltella riprende il concetto di apprendimento situato, applicandolo in particolare all'apprendimento attraverso i media digitali (EAS). Inoltre, concepisce e sviluppa il concetto di drammaturgia didattica. I due pedagogisti hanno molti tratti in comune, in particolare il concepire il laboratorio teatrale come una modalità di progettazione e realizzazione di dispositivi formativi che siano capaci di generare esperienze significative, coinvolgenti e problematiche per i soggetti coinvolti.

Rivoltella analizza i dispositivi didattici in termini di oggetti culturali, mentre Massa (2008) li analizza in termini di latenze. La latenza nella clinica della formazione secondo Massa significa la presenza di elementi nascosti, inconsci e inattesi che emergono nei processi formativi e che possono essere fonte di difficoltà, ma anche di opportunità, per i soggetti coinvolti. La latenza si manifesta in quattro dimensioni: referenziale, cognitiva, affettiva e procedurale. La clinica della formazione si propone di analizzare le latenze, di renderle visibili e di trasformarle in risorse per la formazione stessa. Rivoltella offre degli spunti operativi per applicare la drammaturgia didattica nella scuola e nella formazione, mentre Massa (1992) offre degli strumenti metodologici per applicare la clinica della formazione in diversi contesti educativi.

Rivoltella propone una visione della didattica come arte, intesa come espressione e comunicazione di significati, mentre Massa propone una visione della didattica come critica, intesa come interrogazione e trasformazione della realtà.

3. Conclusioni

Nell'ottica di Mezirow (2016), e a fronte delle interviste raccolte da Marina Garzia, possiamo concludere che il laboratorio, abbia portato i partecipanti a vivere un "dilemma disorientante", in quanto si sono trovati a dover esprimere la loro narrativa, la loro identità, i loro bisogni, i loro sogni, attraverso il corpo e la voce, in

un contesto culturale e sociale diverso dal loro. Questa esperienza li ha condotti a riflettere sulle loro prospettive di significato, ovvero sui valori, le credenze, le aspettative, le abitudini che hanno acquisito nel loro paese di origine e che ora devono confrontare con quelli del paese ospitante. I partecipanti si sono sentiti stimolati a trasformare le loro prospettive di significato, ovvero a modificare il loro modo di vedere se stessi, gli altri e il mondo (Bertin & Contini, 2004), in una prospettiva più aperta, critica e consapevole.

Riferimenti bibliografici

- Bertin, G., & Contini, M.G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Frabboni F., & Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Garzia, M. (2016). *Il Teatro do Oprimido al servizio dell'accoglienza, integrazione, interazione, tesi di Master in Mediazione linguistica interculturale in materia di immigrazione e asilo*. Lecce: Unisalento.
- Isidori, M.V. & Vaccarelli, A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza. Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: Franco Angeli.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Margiotta, U. (2018). *Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Massa, R. (2008). *Apprendimento situato e microcontenuti*. Milano: Franco Angeli.
- Massa, R. (1992). *Clinica della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Ministero degli Interni, Anci, (2017). Rapporto SPRAR 2016, <https://www.interno.gov.it/it/notizie/accoglienza-e-qualita-anche-i-territori-i-numeri-rapporto-sprar-2016>
- Rivoltella, P.C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, Pedagogia, Teatro*. Brescia: Scholè.
- Rivoltella, P.C. (2015). *Episodi di apprendimento situato. Una proposta per la scuola del XXI secolo*. Brescia: Morcelliana.

L'attualità dell'esperienza di don Milani. Analogie tra il Manifesto “Una scuola” e Barbiana in *Classcraft*

Andrea Brambilla

Dottorando

Università degli Studi di Milano-Bicocca - a.brambilla98@campus.unimib.it

1. I partecipanti

Nel contesto dello studio, sono stati coinvolti 10 docenti co-ricercatori, di cui 6 donne e 4 uomini. Essi provengono da diverse regioni italiane, 7 dei quali da istituti lombardi, di cui 3 sono scuole paritarie. Gli anni di servizio variano: 4 insegnanti hanno tra 4 e 6 anni di esperienza, uno ne ha 11, 3 tra 14-17 anni, uno ne ha 22. Questi docenti si sono volontariamente impegnati nella sperimentazione di *Classcraft*, senza alcuna remunerazione economica, dimostrando un forte desiderio di migliorare l'offerta formativa. 9 docenti hanno utilizzato *Classcraft* per almeno 2 mesi, con la maggior parte delle sperimentazioni concluse dopo il 10 maggio. La durata va da 2 a oltre 4 mesi. Le classi coinvolte includono 3 prime medie, 3 seconde medie, 2 terze medie e una quarta superiore, coinvolgendo 180 alunni, 83 femmine e 97 maschi. La decisione di includere una quarta superiore di indirizzo grafico, nonostante rappresentasse una deroga alla domanda di ricerca, è stata motivata dalla volontà del docente e dall'interessante contesto di valutazione basato su giudizi per livello.

2. Elementi di rilievo

La gestione di un considerevole numero di docenti, pari a 10, ha comportato sfide significative. La fase iniziale è stata caratterizzata soprattutto dal dialogo con i diversi stakeholder, fondamentale anche per Antonacci e Guerra (2018) per costruire legami e vincoli in un'ottica comunitaria (2022). L'inserimento graduale degli insegnanti ne ha reso agevole l'assistenza. Tuttavia, verso la fine dell'anno scolastico, quando tutti i partecipanti erano pienamente coinvolti, le mansioni si sono sovrapposte, rendendo complessa l'efficace supervisione.

La formazione iniziale dei docenti si è rivelata cruciale. 7 dei 10 docenti hanno partecipato ad almeno un incontro introduttivo, sia di persona che online, seguito da un incontro di formazione di tre ore. Nonostante siano state puntualmente fornite informazioni riepilogative, al termine della sperimentazione è emersa una forte richiesta di ulteriori chiarimenti e di prove pratiche per ottimizzare l'utilizzo durante l'anno scolastico. Alcuni docenti non hanno sfruttato appieno le impo-

stazioni avanzate, e quelle predefinite del sistema si sono rivelate troppo semplici, confermando quanto emerso dal beta-test (Brambilla, Antonacci & Moore, 2023).

Sono emersi casi di co-ricercatori che hanno interrotto o ritardato la sperimentazione per varie ragioni. Un docente non è riuscito a iniziare la sperimentazione nell'anno scolastico in corso. Un altro stava utilizzando la versione beta di *Classcraft* ancor prima della formazione ufficiale, ma ha poi atteso diversi mesi prima di coinvolgere gli studenti con tutte le funzionalità di sistema. In un caso, altri fattori, tra cui le dinamiche di classe, hanno influito negativamente sulla partecipazione degli studenti. Questi casi mettono in luce l'importanza di avviare tempestivamente il progetto e di evitare ritardi nell'integrazione degli elementi chiave della piattaforma, quali la selezione degli avatar e la formazione delle squadre, al fine di mantenere l'effetto novità. Inoltre, va notato che tutti e tre i docenti menzionati insegnano Lettere, spesso ricoprendo incarichi aggiuntivi come il coordinamento. Due di loro svolgevano anche funzioni strumentali all'interno dell'istituto. La presenza di *dropout* è un aspetto da tenere in debita considerazione in una ricerca di tipo naturalistico, portando a superare il campione inizialmente previsto di 7 insegnanti. In questo contesto, la vera sfida risiede nell'invitare e stimolare la partecipazione di altri docenti, magari meno propensi ad iniziative sperimentali.

3. Le componenti di *Classcraft*

Nell'analisi delle principali componenti di *Classcraft* va premesso che le squadre promuovono la cooperazione tra gli studenti attraverso i poteri, ma la competizione tra gli alunni persiste in forme diverse ed è un elemento intrinseco alla vita in classe (Toda et al., 2019). Inoltre, il Manifesto *Una scuola* non condanna la competizione o la valutazione delle prestazioni, riconoscendo la scuola come un ambiente protetto per sviluppare competenze sociali (Antonacci & Guerra, 2018). Per coinvolgere gli studenti in modo efficace, il gioco deve offrire sfide bilanciate ma accessibili.

Durante la sperimentazione, le squadre non sono mai state modificate, contrariamente a quanto era avvenuto nel beta-test, in cui l'utilizzo era sensibilmente maggiore (12 ore settimanali, per 4 mesi) e si è ritenuto cruciale variarle per garantire un equilibrio nel gioco e introdurre elementi di novità (Brambilla, Antonacci & Moore, 2023). Ciò suggerisce che tale modifica non è stata considerata necessaria o è stata vista come un onere ingiustificato.

I comportamenti negativi e la conseguente perdita di vite nel gioco hanno dimostrato scarsa efficacia in generale. Solo in due degli otto casi studio hanno avuto un impatto significativo sulla dinamica della classe, con una valutazione di 4/6 della scala Likert. Alcuni insegnanti hanno preferito non utilizzare questa componente, privilegiando altro. A differenza del beta-test, i co-ricercatori hanno raramente affrontato situazioni critiche in cui uno studente rischiava di terminare le vite. La questione dei cosiddetti «guastafeste» o «disturbatori», coloro che cercano intenzionalmente di sabotare il gioco danneggiando la propria squadra, resta

ancora in sospeso, in quanto non disponiamo di dati specifici su questo tema al momento.

Sono emerse opinioni contrastanti riguardo ai comportamenti positivi e ai livelli. In 2 casi, tale componente ha influenzato significativamente l'ambiente di classe, in 3 di essi, addirittura in modo radicale. Nei restanti 3 l'impatto si è rivelato limitato o nullo. Da ciò si può concludere che il rinforzo positivo per i comportamenti virtuosi e l'ascesa di livello hanno prevalso sull'aspetto più «punitivo». La partecipazione attiva nell'apprendimento mette il soggetto al centro e rende meno rilevanti premi, valutazioni e punizioni, favorendo invece una costante riflessione sul proprio percorso educativo (Antonacci & Guerra, 2022). Ciò porta a interrogarsi sull'utilizzo di questi rinforzi estrinseci all'apprendimento, come d'altronde i voti stessi, affinché il fine della scuola non si riduca a registro, pagella, diploma, distraendo «dalle cose belle che [si] studiano» (Barbiana, 1996, p. 24).

Poteri e cristalli sono stati in generale poco menzionati o considerati troppo facili da utilizzare. Questo potrebbe essere dovuto a una mancanza di tempo o di pianificazione nella fase iniziale del progetto. Durante il beta-test, il sistema di punteggi ha portato gli studenti a raggiungere livelli compresi tra 6 e 18 su un massimo di 40. Ciascun co-ricercatore avrebbe potuto personalizzare i punteggi in base alla durata di utilizzo, ma questa personalizzazione non è stata effettuata autonomamente, arrivando a ottenere al termine della sperimentazione livelli molto più bassi.

6 casi hanno riportato esperienze molto positive riguardo all'uso dei pezzi d'oro da parte degli studenti per migliorare il proprio avatar. Questo fenomeno è degno di nota alla luce delle teorie che riconoscono in tale azione una motivazione intrinseca, poiché non comporta vantaggi concreti (Brambilla, 2023). È interessante notare che su questo aspetto i ragazzi sono stati più coinvolti delle ragazze.

I *tool* hanno dimostrato un'utilità significativa per gli insegnanti. I più adoperati comprendono il *random picker*, il *volume meter* e il timer. Al contrario, la *quick review* e la *formative battle* non hanno riscosso particolare successo.

Un'area meritevole di attenzione specifica è rappresentata dagli eventi casuali, che occorreano settimanalmente nella routine degli studenti. Solo 4 docenti hanno sfruttato tale componente, mantenendo in larga parte le impostazioni del beta-test, riportando valutazioni positive o molto positive. In una particolare circostanza, è stata sollevata l'idea che tali eventi dovrebbero essere privi di ripercussioni negative. Gli studenti hanno dimostrato forte interesse verso gli eventi casuali in modo predominante rispetto alle altre componenti. Questo fenomeno richiama l'attenzione sull'elemento di casualità e suggerisce una possibile correlazione con il concetto di gioco d'azzardo, seppur con le dovute distinzioni.

Le *quest* costituiscono una componente di particolare interesse in cui confluiscono vari elementi di gioco (Toda et al., 2019). 5 insegnanti hanno sviluppato nuove *quest*, con 3 di essi che ne hanno create una o 2, mentre solamente un insegnante, già familiare con *Classcraft*, ne ha create un numero considerevole. Emerge un riconoscimento generale del loro potenziale, sebbene il processo di creazione richieda un notevole sforzo. Tra le considerazioni condivise dai co-ricer-

catori spicca l'importanza di pianificare le *quest* in anticipo, attingendo a materiale già predisposto. Un commento afferma: «È impensabile preparare tutto il materiale per poter utilizzare questa piattaforma con tutte le classi che ho. Per una classe è stato tanto impegnativo, potrei riutilizzare il materiale preparato quest'anno con un'altra quarta ma con altre classi sarebbe da rifare tutto da capo: è un peccato.» Una maggiore diffusione di *Classcraft* potrebbe consentire la creazione di reti tra colleghi e la condivisione delle *quest* create, adattandole alle specifiche esigenze di ciascuna classe. Va notato che i docenti disponevano di una *quest* relativa all'educazione civica sul tema delle fake news, sviluppata dall'equipe della Fondazione Dalmine, finanziatrice del progetto, che, tuttavia, è stata utilizzata solo da due insegnanti. Uno di essi ha segnalato che, sebbene l'abbia utilizzata, non tutti gli studenti hanno partecipato attivamente alle attività proposte, mentre l'altro ha affermato di non averla impiegata come *quest*, ma di averne tratto ispirazione per una lezione in un'altra classe, rilevando una struttura ben concepita. In generale, lo storytelling proposto dalla *quest* di prova ha attratto un interesse moderato: 2 docenti hanno assegnato un punteggio di 1/6 sulla scala Likert, altri 2 hanno attribuito un punteggio di 3/6, 2 di 4, uno di 5 e uno di 6. Tuttavia, nessuno di loro è stato in grado di incorporarla efficacemente nelle *quest* da loro create, mentre coloro che non hanno utilizzato il materiale sulle fake news hanno addotto varie cause legate alla didattica o alla mancanza di tempo.

4. Conclusioni

Alla luce dell'analisi preliminare condotta, emergono alcune considerazioni rilevanti che offrono prospettive significative per la ricerca in corso sull'implementazione di *Classcraft* come strumento di gamification nel contesto educativo. La figura dell'insegnante si conferma come un elemento cruciale per il successo di questa sperimentazione, come era stato preannunciato dalla letteratura (Brambilla, 2023). Il ruolo del docente non è mai marginale, anche quando gli studenti sembrano a loro agio con le tecnologie digitali. La passione, l'investimento di tempo e l'entusiasmo degli insegnanti si rivelano determinanti per l'efficacia di *Classcraft*. La gestione del tempo si è dimostrata un fattore chiave. La preparazione accurata e la pianificazione delle attività sono fondamentali per ottenere risultati. Il problema del tempo, di cui parlano anche Barbiana (1996), Antonacci e Guerra nell'asse Contesti (2018), rappresenta uno degli ostacoli principali che ha impedito il raggiungimento completo degli obiettivi prefissati. Dal punto di vista dell'inclusione, *Classcraft* non emerge come una soluzione negativa, ma non riesce a coinvolgere maggiormente gli studenti con esigenze speciali, come BES, DSA e DVA. Queste situazioni richiedono un approccio più specifico e personalizzato.

Nell'ambito della valutazione generale della piattaforma, emergono aspetti positivi significativi. La flessibilità di *Classcraft*, la sua interfaccia intuitiva e gli aggiornamenti continui apportati dai creatori rappresentano punti di forza. Inoltre, il costo accessibile per una singola licenza premium e la possibilità di un unico

abbonamento per chi desidera utilizzarla con più classi sono vantaggi rilevanti. Tuttavia, rimane poco fattibile al momento far confluire più professori di un medesimo consiglio di classe in un'unica licenza, eventualità auspicabile da Barbiana alla stregua di educazione civica (1996, p. 123). Infine, la questione della lingua rappresenta un ostacolo potenziale all'adozione di *Classcraft* in Italia, poiché al momento non esiste una versione in italiano. Questa limitazione potrebbe derivare dalla limitata diffusione della piattaforma nel Paese.

Tali conclusioni preliminari offrono una solida base per ulteriori indagini su sfide e opportunità emerse dallo studio di *Classcraft* per l'innovazione scolastica. Il legame con don Milani e il Manifesto "Una scuola" fornisce un interessante spunto per esplorare le necessarie trasformazioni nell'istruzione contemporanea. La tecnologia come linguaggio chiave nella scuola del futuro rimane un punto fondamentale da considerare (Antonacci & Guerra, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F., & Guerra, M. (2022). Ripensare la formazione degli insegnanti della scuola secondaria: potenzialità di un framework pedagogico. *Nuova Secondaria*, 39, 6, 162-169.
- Antonacci, F., & Guerra, M. (2018). *Una scuola possibile: Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Brambilla, A., Antonacci, F., & Moore, S.E. (2023) Game for didactic innovation. *Classcraft in Italian secondary school*. *Education and New Developments*, 1, 588-592.
- Brambilla, A. (2023). Gamification e game-based learning nella scuola media. Considerazioni interessanti emerse dalla review. *Convegno Nazionale SIPED Bologna*, 3, 232-234.
- Scuola di Barbiana (1996). *Lettera a una professoressa*. Pisa: Libreria Editrice Fiorentina.
- Toda, A., Oliveira, W., Klock, A., Toledo Palomino, P., Pimenta, M., Gasparini, I., Shi, L., Bittencourt, I., Isotani, S., & Cristea, A. (2019). A Taxonomy of Game Elements for Gamification in Educational Contexts: Proposal and Evaluation. *Institute of Electrical and Electronics Engineers*, 2161, 84-88.

Tra esilio, vocazione e competenza: l'impegno pedagogico di don Milani

Zoran Lapov

Ricercatore

Università degli Studi di Firenze - zoran.lapov@unifi.it

Si rivela funzionale, oltrech  doveroso, avviare il discorso rievocando il potere del linguaggio e la messa in pratica di tale facolt  umana: l'accostamento ci consente di inoltrarci nei meandri dell'uso delle parole, quali atti linguistici e insieme simbolico-culturali, e quindi nelle vie dell'esercizio che ne fece don Lorenzo Milani (1923-1967) nel proprio lavoro educativo. Con questa premessa si arriva a proporre una breve riflessione che si srotola lungo le gradazioni semantiche di un campione di voci selezionate in base al loro potenziale rappresentativo di alcune competenze determinate dall'esperienza di esilio di don Milani. Al fine di circostanziare meglio l'argomento, i contenuti a seguire si possono introdurre dichiarando come obiettivo generale quello di rilevare le competenze che, nel definire l'agire pedagogico di don Milani, ci ricollegano alla sua storia di vita, ovvero alle traiettorie che l'avevano condotto alla condizione di esiliato a Barbiana: vicenda tanto personale, quanto formativa, che – nell'essere rilanciata e quindi condivisa dai posteri con il mondo – fu convertita altresì in un'esperienza e insieme conoscenza pedagogica collettiva.

1. Esilio: ricordo di un impegno socio-educativo

In data 7 dicembre 1954, il trentunenne don Lorenzo Milani veniva mandato in esilio a Barbiana (Gesualdi, 2016), una piccola frazione nel comune di Vicchio nel Mugello: e fu questa circostanza a renderlo noto. In altre parole, tal atto di memoria, nel conservare il ricordo del suo esilio ecclesiastico, aveva al contempo contribuito a celebrare il suo impegno pedagogico sino a far entrare don Milani nel novero delle figure pi  salienti della pedagogia moderna. E non fu un episodio marginale: si tratt  di una punizione – ricordiamolo! – inflitta a don Milani per aver "infranto" delle norme...

Ma, andiamo per gradi! Quale fu la *colpa* di don Lorenzo Milani?

Tante furono le valutazioni che si susseguirono sul conto di don Milani e del suo operato: critiche tinte di sfumature politiche, culturali, ideologiche, religiose, moralistiche o di altra natura, venivano avanzate sin dai tempi in cui stava compiendo il proprio lavoro di religioso ed educatore, nonch  in un secondo momento, ossia *post mortem*, quasi a dire con l'*imputato* in stato di "contumacia".

Altrettante, e forse anche maggiori, le parole di lode che, a sostegno dei suoi atti socio-educativi, emana(va)no pulsazioni e visioni parimenti politiche, culturali, spirituali, sociali, democratiche... Non è, però, questa la sede per approfondire l'argomento: qui, l'intenzione è piuttosto quella di riprendere la movente che gli procurò l'esilio e – possibile osservare – una visibilità pedagogica.

Nel 1943, all'età di vent'anni, in seguito a un intenso momento spirituale, Lorenzo Milani Comparetti entrò in seminario a Firenze. Ordinato prete nel 1947, viene inviato a San Donato di Calenzano, sempre nella diocesi di Firenze: in questo nuovo ambiente, entra in “contatto con una povertà economica e culturale, che divide e contrappone artificiosamente il mondo della tradizione cattolica, perlopiù benestante, e quello delle rivendicazioni comuniste portate avanti da operai e contadini” (Pezzino, 2023). Fu in quell'occasione che don Milani in veste di cappellano coadiutore “aveva avviato linee di pastoraltà più aperte e socialmente impegnate” (Cambi, 2003, pp. 389-390): esperienza materializzatesi nell'istituzione di una scuola popolare per operai e contadini (Simeone, 1995), destinata cioè ad aprirsi alle masse coincidenti con le classi sociali emarginate giacché meno agiate e quindi meno accolte in una scuola a servizio delle minoranze facoltose ed elitarie (Lupi, 2021).

Tra l'altro, sono in pochi a rammentarlo, don Milani si batté

per l'inserimento sociale e scolastico di un gruppo di nomadi saltimbanco (da cui il nomignolo di “prete degli zingari”) e a favore di famiglie sfrattate in cerca di un'abitazione (Pezzino, 2023): [coniata dai suoi detrattori, la definizione “il prete degli zingari”] a lui non dispiacque affatto, tanto da scrivere di avere sempre sognato di essere un giorno il loro cappellano ambulante, dotato di una chiesa mobile (Scaramuzzi, 2017).

Sorretto dalla consapevolezza che l'accesso al sapere e a esperienze culturali più ampie potessero costituire elementi capaci di alimentare una speranza di riscatto sociale, l'intento era quello di promuovere – all'interno di una società classista – la scolarizzazione di massa: l'impresa, così definita, costò al giovane sacerdote lo stigma di “scomodo”, sfociato formalmente in un ordine di allontanamento e tradotto infine in esilio. Ebbene, alla base della disposizione ecclesiastica giunta nel 1954 fu il fatto che don Milani aveva oltrepassato i limiti della consueta prassi clericale: uno sguardo più attento ci aiuta, però, a intravedere un progetto pedagogico e culturale che, per i tempi in cui veniva messo in atto, poteva risultare fin troppo “aperto”, “impegnato”, persino “rivoluzionario”, ovvero – ammodernando il linguaggio – rischiava di manifestarsi oltremodo “inclusivo”. Da qui una domanda, interessata alla dimensione innovatrice della proposta milaniana che fece sorgere diffidenze e ostilità: questa, a metà del secolo scorso, in combinazione con gli aggettivi appena citati veniva quindi avvertita come “eccessiva”; ma, siamo sicuri/e che al giorno d'oggi non dovrebbe misurarsi con censure – altresì e di nuovo – di stampo politico, culturale, ideologico, religioso, moralistico, o altro? Intrinsecamente caratterizzante la disciplina pedagogica, il principio utopico fa sì che

lo stesso agire pedagogico ricorra instancabilmente, generazione dopo generazione, all'esercizio delle domande che, nel susseguente e parallelo compito di escogitare risposte sotto forma di metodi, modelli e pratiche, contribuisce alla costruzione di sistemi educativi vieppiù inclusivi.

Possibile concludere che la strada da fare è ancor lunga.

2. Vocazione: da vicenda personale a conoscenza collettiva

Negli anni Cinquanta del Novecento, Barbiana, come buona parte del Mugello, fu una località in via di spopolamento: eppure don Milani fu nominato priore di quella sperduta frazione di montagna.

Barbiana non è un paese, non è nemmeno un villaggio. Barbiana è una chiesa con la canonica. Le case, una ventina in tutto, sono sparse nel bosco e nei campi circostanti, isolate tra loro. [... Al suo arrivo], non c'erano strade, acqua, luce e scuola. All'epoca la popolazione di Barbiana ammontava a 120 persone. Per don Lorenzo Milani il periodo di Barbiana fu un vero e proprio esilio ecclesiastico [...] (Fondazione don Lorenzo Milani, Voce: *Barbiana*; cfr. anche Gesualdi, 2016).

L'idea, indubbiamente, fu quella di isolarlo e farlo tacere, visto che il suo apostolato era corredato di "eccessi", rispecchiati in azioni socio-pedagogiche senza compromessi che rompevano con i vecchi schemi di fare scuola: in risposta, don Milani accolse la sfida dedicandosi fino alla morte alla scolarizzazione dei ragazzi del paese.

Quasi a dispetto dei propositi dell'esilio che l'aveva portato tra quelle montagne e quei boschi, l'esperienza della scuola popolare di San Donato si rivelò tanto utile, quanto formativa per questa nuova avventura (Simeone, 1995): don Milani partì percorrendo il paesino, da porta a porta, con lo scopo di sollecitare le famiglie a mandare i propri figli e figlie alla canonica dove potevano prendere parte a percorsi di scuola e doposcuola. Si trattava di ore che, peraltro, venivano integrate e arricchite con rudimenti di educazione civica, comunitaria, democratica, senza ricorrere esplicitamente a siffatti appellativi per definire il proprio *modus operandi*.

Orbene, il protagonista di queste righe seppe come da quell'azione di allontanamento, da quel castigo e da quel luogo "abbandonato", ricavare una forza rinnovata e come tradurre la sua condizione personale di esiliato in una missione pedagogica e da lì in una conoscenza collettiva. Questa, per lui, non fu che un'altra missione nel senso tanto laico e pedagogico quanto spirituale e socio-educativo: un'aspirazione e un desiderio di consacrare il proprio agire pedagogico agli Ultimi, senza badare al contesto, alle condizioni sociali o configurazioni geologiche circostanti, alle distanze che separavano la sua comunità dagli "epicentri" della cultura e del sapere – questi epicentri venivano ricreati tra le menti e mentalità incontrate in questo, come sarebbe potuto accadere in qualunque altro esilio.

Secondo quanto prospettato dalla e nella visione pedagogica milaniana, creare

gruppo per creare comunità rappresentava la colonna portante di qualsiasi percorso educativo. A questa formula metodologica di base venivano accostate altre strategie operative che dai processi formativi, proprio al fine di restituirsene tali, postulava una loro fisiognomia capace di offrirsi come esperienza democratica: un terreno fertile, dal punto di vista sia concettuale che operativo, sul quale poter sviluppare pratiche ed esperienze socio-educative in maniera collettiva, comunitaria, democratica, al fine di non dimenticare né escludere nessuno/a.

Non è pertanto accidentale che l'esperienza infine finisse da base de

la celeberrima *Lettera ad una professoressa* [1967], che voleva essere tanto un atto di accusa verso la scuola pubblica, classista e discriminatoria, quanto un manifesto di istruzione alternativa, comunitaria e di tutti. Infatti per don Milani e i suoi ragazzi di Barbiana [...], che collaborarono alla ideazione e stesura della *Lettera*, «la scuola ha un solo problema. I ragazzi che perde», cioè quelli che «boccia» (Cambi, 2003, p. 390).

E per sottrarre i/le giovani delle classi meno abbienti, delle famiglie contadine in questo caso, al rischio delle bocciature che non di rado minacciavano il loro futuro poiché sprovvisti di strumenti e ambienti adatti allo studio, la suddetta impostazione prospettava inedite implicazioni metodologiche: prima di tutte, una scuola-comunità come luogo in cui poter condividere, comunicare, interagire, un luogo in cui una condizione cooperativa consentiva a tutti e tutte di partecipare attivamente ai processi di co-costruzione dei saperi quale traguardo da raggiungere, incastonato in una cornice di democrazia pedagogica ed emancipazione sociale.

Difatti, quella di don Milani fu una vocazione impegnata, applicata, praticata, donde competente e degna di essere annoverata tra le conquiste pedagogiche del Novecento.

3. Competenza: le parole contano

A cominciare dall'esperienza della scuola popolare di San Donato,

Il suo linguaggio nuovo, inusuale per un sacerdote, scuote le coscienze e fa affluire in canonica credenti, non credenti e militanti di ogni partito, tutti uniti dalla speranza di un riscatto sociale. Vengono organizzati anche dibattiti su temi di attualità (Pezzino, 2023).

Ci riallacciamo con queste locuzioni, così chiare e suggestive, al preannunciato uso delle parole (De Mauro, 1980): importanti atti e mezzi di interazione sociale, di comunicazione, di identificazione e quindi educazione, la cui acquisizione guidata e orientata verso un assorbimento semantico-operativo multilivello permette di affrontare, comprendere, assimilare nuovi dati e nuove conoscenze. L'uso competente del linguaggio favorisce, cioè, l'uso di pratiche e metodologie in un processo formativo: quel trinomio elementare del “saper leggere, scrivere e far di

conto” necessita decisamente di parole per poter accompagnare l’apprendente a realizzarsi. E per don Milani fu imperativo, anzi sacrosanto promuovere quella alfabetizzazione di base per condurre il soggetto in formazione verso i livelli superiori della sua emancipazione e autonomia sociale, culturale e formativa (cfr. Milani, 2019).

La conoscenza di per sé va costruita, gestita, mantenuta. E per costruirla servono mattoni: mattoni fatti, non di argilla, bensì di parole: portatrici di messaggi, cariche di contenuti, intrise di pensieri dialoganti, che occorre imparare a leggere e a gestire. Quindi, per proseguire lungo queste traiettorie, è vitale che quello delle parole sia un uso consapevole e misurato: caratteristica questa che esige un costante esercizio, finalizzato a educarsi ad atteggiamenti democratici, decentrati, pacifici, poiché investiti in una dimensione di reciprocità dinamica in continua evoluzione. In altri termini, vuol dire apprendere a dialogare, argomentare, negoziare idee, parole, azioni... usare le parole con consapevolezza e responsabilità, ovverossia far propria quella capacità di riflessione e autoriflessione circa le proprie azioni e concomitanti trasformazioni.

E per mantenerla in vita, anche la conoscenza rivendica un’essenza democratica, decentrata, pacifica. Risulta, pertanto, essenziale saper essere, saper comunicare costruttivamente, saper rinunciare a ogni tentazione di svalorizzare, sovrastare, dominare persone e situazioni a favore di comportamenti che inducono a valorizzare per coinvolgere e coinvolgere per includere: e le parole spese responsabilmente possono soltanto giovare alla buona riuscita dell’impresa.

Avendo colto l’esperienza dell’esilio come opportunità, scandita nella sua valenza semantica da una prospettiva pedagogica, don Milani NON si è “stancato” dal ricavare – anche questa volta – esperienze, conoscenze e quindi competenze. Ne consegue – doveroso ricordare – che aveva donato queste sue competenze pedagogiche, sociali e culturali agli Ultimi: l’idea guida fu quella di condividere il sapere replicando il principio trasformativo dell’educazione, quale la direzione da seguire in un qualsiasi percorso formativo. Un tale approccio all’agire pedagogico implica la prospettiva, secondo la quale i processi formativi, nella duplice ed eloquente dimensione di *do-discenza* (Freire, 2014 [1996], p. 29), si articolano e sviluppano su entrambe le linee – insegnare e apprendere, educare ed educarsi, formare e formarsi, o nella parafrasi freiriana: non c’è docenza (insegnamento) senza discenza (apprendimento) (*ivi*, pp. 23-42).

Opportuno, a questo punto, “riaffermare la convenienza di processi formativi fondati su un apprendimento responsabile e partecipato, piuttosto che sull’impiego di passiva ricezione e muta ripetizione” (Lapov, 2021, p. 202). Significa saper essere facilitatori di processi e relazioni educative, saper promuovere climi collaborativi e momenti didattico-relazionali dinamici, dialogici e reciproci, creare cioè occasioni di apprendimento per stimolare – infine – l’apprendimento stesso (cfr. Dewey, 1916; Postic, 2006 [1979]).

Barbiana, quando arrivai, non mi sembrò una scuola. [...] Il più vecchio di quei maestri aveva sedici anni. Il più piccolo dodici e mi riempiva di ammirazione. Decisi fin dal primo giorno che avrei insegnato anch'io. [...] L'anno dopo ero maestro. [...] (impressioni di un alunno, in: Milani, 1967, pp. 12, 14).

E questo principio dovrebbe connotare e connettere ogni istante del percorso formativo: forse questa è la competenza più importante.

Ci avvaliamo, alla fine, di una riflessione riassuntiva che ci aiuta a concludere come don Milani non si era arreso di fronte alla punizione: ispirato dalla dedizione e stimolato dalle avventure pedagogiche pregresse, ha optato per convertire esilio, quale esperienza individuale, in competenza, divenuta invece un'esperienza collettiva.

Riferimenti bibliografici

- Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia* [Edizione digitale: 2014]. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (1980). *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*. Roma: Editori Riuniti.
- De Salvo, D. (Ed.). (2011). *L'eredità pedagogica di don Milani*. Quaderni di Intercultura, Anno III/2011.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Fondazione don Lorenzo Milani, Voce: *Barbiana* (<https://www.donlorenzomilani.it/barbiana/>, ultimo accesso: 25-11-2023).
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Ed. Gruppo Abele (ed. orig. 1996, São Paulo).
- Gesualdi, M. (2016). *Don Lorenzo Milani. L'esilio di Barbiana*. Cinisello Balsamo (Milano): San Paolo.
- Lapov, Z. (2021). La relazionalità educativa in Tagore tra presenze e distanze del presente pedagogico. *RicercaAzione*, 13 (2), 189-208.
- Lupi, A. (2021). Due pedagogie dell'educazione morale esplicita. Freire e don Milani. *Pedagogia più Didattica*, 7 (1), 145-158.
- Milani, L. (1967) (a cura della scuola di Barbiana). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Milani, L. (2019) (a cura di M. Gesualdi e Fondazione don Lorenzo Milani). *La parola fa eguali. Il segreto della scuola di Barbiana*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Pezzino, V. (2023). Don Lorenzo Milani, Sacerdote, educatore e testimone di pace. *Educazione alla Pace*, 27 Gennaio 2023. Verona: Rete Italiana Pace e Disarmo. Retrieved November 25, 2023, from <https://retepacedisarmo.org/educazione-pace/2023/don-lorenzo-milani-sacerdote-educatore-e-testimone-di-pace/>.
- Postic, M. (2006). *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*. Roma: Armando (ed. orig. 1979, Paris).
- Scaramuzzi, I. (2017). Quando Paolo VI incontrò gli zingari, “profughi sempre in cammino”. *La Stampa*, 26 Agosto 2017. Retrieved November 21, 2023, from <https://www.lastampa.it/vatican-insider/it/2017/08/26/news/quando-paolo-vi-incontro-gli-zingari-profughi-sempre-in-cammino-1.34441506/>.
- Simeone, D. (1995). Dare la parola ai poveri. La scuola popolare di don Milani. *Missione Oggi*, 5, 10-13.

Fare comunità: l'esempio delle Murate di Firenze come contesto formativo

Valentina Pagliai

Dottoranda

Università Cattolica del Sacro Cuore - valentina.pagliai@unicatt.it

Nel centenario della nascita di don Lorenzo Milani (1923-1967) molte sono state le iniziative che la città di Firenze ha dedicato al “prete di Barbiana” per ricordare come la sua attività nel piccolo villaggio toscano abbia influenzato in maniera significativa la pedagogia, promuovendo una prassi basata sull'ascolto, sul dialogo e sulle esperienze di vita dei ragazzi. Don Milani ha cercato di realizzare un ambiente in cui i suoi ragazzi si potessero sentire parte di una comunità unita e solidale, incoraggiando l'interazione tra gli studenti e rompendo le barriere sociali ed economiche che spesso separano le persone. Nel promuovere l'idea che l'educazione non debba essere relegata entro le mura di una scuola, ma debba anzi estendersi alla quotidianità e alimentarsi dall'interazione con la comunità di riferimento (cfr. Cerrocchi, 2018), don Milani ha ispirato molti educatori a promuovere il senso di comunità come parte integrante dell'esperienza educativa.

Nell'ottica di un'educazione che non si limiti alla trasmissione, la collaborazione tra contesti educativi – formali, non formali e informali – rappresenta un'enorme ricchezza nella prospettiva di un welfare generativo basato sulla partecipazione e la reciprocità (cfr. Cerrocchi e Dozza, 2018). Il welfare generativo si esplica anche all'interno di spazi pubblici restituiti alla comunità: gli esempi di politiche urbane capaci di dare delle risposte alle nuove esigenze maturate in questi ultimi anni – in particolare nel post pandemia – sono quelli che, con pensiero critico, hanno saputo mettere in discussione il paradigma urbanistico novecentesco meccanico-riduzionista, incentrato sull'idea dell'*homo oeconomicus* proteso al soddisfacimento dei propri bisogni, la cui economia era dunque basata sulla produzione di beni materiali, in favore di un'economia della conoscenza e di spazi di relazioni: le infrastrutture diventano così spazi polifunzionali e relazionali che restituiscono l'idea e l'immagine di una città veramente viva e vivibile (cfr. Battaglini & Palazzo, 2021, p.12) in cui tutto, per citare Italo Calvino, anziché essere appeso sotto, riesce ad elevarsi sopra. Lo spazio delle Murate nel centro di Firenze, il complesso quattrocentesco una volta monastero intitolato alla Santissima Annunziata e a Santa Caterina, dove abitavano le monache di clausura dette «murate», poi, per circa cento anni, dal 1883 al 1985 carcere di Firenze, è un esempio di restituzione di uno spazio che per molti ha rappresentato sofferenza e “clausura” ed è oggi restituito alla comunità.

Come si legge nella pagina del sito web del Comune di Firenze dedicata alla

storia delle Murate, il riuso di questo spazio urbano risponde alla sfida di rispettare il valore storico e architettonico del pregiato complesso, trasformandolo però in un pezzo integrato della città, quasi una “cittadella con diverse funzioni possibili” (cfr. <https://cultura.comune.fi.it/leMurate>), così da riproporre la complessità e la ricchezza dello spazio urbano. È da questa sfida che nasce l’idea di realizzare un progetto ispirato dall’architetto Renzo Piano per conto dell’UNESCO e redatto e approvato dal Consiglio Comunale di Firenze il 14 settembre 1998. Le soluzioni messe in atto orientano la ristrutturazione e il conseguente riuso verso una stratificazione verticale che ospita diverse funzioni: al piano terreno funzioni pubbliche, sociali e commerciali con spazi espositivi; uffici e residenze al primo piano, tra cui edilizia popolare a canone agevolato. Questo carattere innovativo è stato riconosciuto dall’Unione Europea che ha finanziato un progetto di rete tra diverse città “Reprise” per lo scambio di esperienze su recupero di case di reclusione storiche dismesse e nel 2021 è stato dichiarato “Civic Place” dalla Fondazione Italia Sociale. L’operazione di riqualificazione urbana coinvolge non solo il quartiere di Santa Croce ma l’intero Centro Storico fiorentino, aprendo alla città questa isola “chiusa da sempre ed inutilizzata da decenni”.

Nell’ala dell’ex carcere che una volta ospitava i giovani uomini vi è oggi la Robert F. Kennedy Human Rights Italia (RFK Italia), l’organizzazione no profit nata negli Stati Uniti nel 1968, all’indomani della morte del Senatore Robert Francis Kennedy durante la corsa alle primarie del Partito Democratico, mentre stava conducendo una campagna elettorale dedicata alla battaglia per i diritti civili. L’organizzazione si occupa di portare avanti l’eredità morale del Senatore attraverso progetti di educazione ai diritti umani, cittadinanza attiva, sostenibilità e, in generale, promozione della cultura dei diritti umani attraverso mostre d’arte e incontri. Nella piazza attigua ha sede l’ufficio Euorpa del Comune di Firenze, che ospita InformaDonna e InformaGiovani e ancora lo spazio Murate Art District: realtà che incarnano metaforicamente quello che oggi rappresenta lo spazio delle Murate, ovvero un simbolo di rinascita e di passaggio da una logica “chiusa” -con la sua passata destinazione a luogo di reclusione – a una “aperta”, come spazio di incontro, di scambio, di crescita umana. È anche in questo spazio che hanno luogo attività ludico-didattiche rivolte alle scuole di ogni ordine e grado della Città Metropolitana di Firenze, promosse dal Comune attraverso il progetto *Le chiavi della città*, nella cui cornice progettuale viene proposta a insegnanti, studenti e loro famiglie una pluralità di percorsi educativi, interventi formativi, attività laboratoriali, visite e spettacoli.

Tra i progetti proposti, invero di varia natura e con diverse finalità, quello realizzato alle Murate dalla collaborazione tra RFK Italia ed enti quali Amici dei Musei Didattica Firenze dal titolo “Diritti a Firenze”, si concentra sul legame tra le bellezze storico artistiche di Firenze e il cammino dei diritti civili e della sostenibilità fondata sulle 5 “P”: pianeta, persone, prosperità, pace e partenariato. Nel visitare i luoghi simbolo di Firenze, i ragazzi e le ragazze vengono avvicinati al lungo e non sempre facile cammino dei diritti e della sostenibilità anche attraverso la riflessione sull’importanza degli spazi urbani e sull’arredo verde, sperimentando

in prima persona il valore del reciproco alimentarsi tra educazione formale e non formale. Il percorso proposto si snoda tra le vie della città partendo da quella che è oggi la Biblioteca delle Oblate, tanto voluta da Folco Portinari (il padre della Beatrice dantesca) che, secondo la narrazione storica, fu ispirato dai consigli della sua nutrice, Monna Tessa, tanto sensibile all'assistenza e alla cura dei malati da fondare una comunità di donne infermiere che presero il nome di Oblate. La prima tappa rappresenta quindi il diritto alla cura e alla salute, così come sanciti sia dall'Art. 32 della Costituzione Italiana, dall'Art. 25 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948, dall'Art. 35 della Carta di Nizza del 2000 e dall'Obiettivo 3 dell'Agenda 2030 (Salute e benessere). Il percorso prosegue verso una viuzza che dal Duomo conduce alla Torre dei Priori, detta Via della Morta perché vi si narra la storia di Ginevra degli Amieri che, costretta in sposa a un uomo che non amava e creduta morta, fu avvistata nella notte recarsi dall'amato sfuggendo alla legge dei matrimoni combinati e affermando così la parità di genere e l'autodeterminazione dell'Obiettivo 5. La Torre dei Priori, anche conosciuta come "Torre della castagna" da cui il termine "ballottaggio", primo luogo di riunione dei Priori fiorentini nel XIII secolo, rappresenta l'emblema della democrazia e delle libere elezioni, con un richiamo all'Obiettivo 16 (Pace, giustizia e istituzioni solide).

Il progetto incoraggia alla riflessione del rapporto tra passato e presente e di come, di pari passo al mutare dell'assetto urbano, è progredito il cammino dell'affermazione dei diritti e della dignità umana – sanciti dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948 – e poi dei diritti planetari, in cui gli spazi urbani devono rispondere a criteri di sostenibilità (Obiettivo 11, Città e comunità sostenibili) e si conclude nella Piazza delle Murate, dove vengono svolti giochi di ruolo in cui viene chiesto agli studenti e ai loro insegnanti di impersonare un personaggio (se stessi, o un ambasciatore europeo in Africa, o un bambino soldato) e riflettere se i diritti siano davvero goduti appieno da tutti e da ciascuno. Al termine dell'attività viene mostrata l'ala dove oggi ha sede la RFK Italia e raccontata la sua emblematica storia, collegandola alla riflessione filosofica che, a partire da Cesare Beccaria nel XVIII secolo, ha accompagnato una nuova visione della detenzione.

Laddove la parola era "murata", oggi viene data e amplificata, passata e arricchita, secondo quella "metodologia dialogica" che è anche "coscientizzatrice" e che permette l'esplicitarsi della parola stessa attraverso un pensiero-linguaggio fatto di realtà, di visione del mondo, di scambio generatore (Cfr. Freire, 1968, p.108). L'interazione avviene dunque tra gli studenti e uno spazio portatore di una precipua storia, testimone di epoche di passaggio, che ospita diverse realtà sociali ed economiche; un luogo che al suo esterno ha ampi spazi per mettere in atto momenti di apprendimento situati basati sull'empatia con l'altro da sé, sulla valorizzazione della memoria ed il suo farne esperienza intenzionalmente pedagogica che spinge a sperimentare le potenzialità creative (cfr. Malavasi, 2020, p.142). Il rapporto costante tra esterno e interno del luogo, la progettazione intenzionale con la quale le scuole pianificano questi percorsi di cittadinanza attiva insieme alle or-

ganizzazioni che animano Le Murate, permettono la coniugazione di motivazioni personali e forme di “cittadinanza attiva”, mediando tra i giovani e il mondo esterno, tra i loro valori e l’impegno per il sociale. Per raggiungere gli obiettivi di Agenda 2030 è infatti necessario adottare una postura valoriale, definire gli atteggiamenti e direzionare i propri obiettivi in modo tale da mettere in atto delle azioni a livello individuale, ma anche organizzativo e comunitario, riferendosi così implicitamente al concetto di “corresponsabilità” (cfr. Bonanomi, Marta, Pistoni & Pozzi, 2019, p. 35).

Osserva S. Bornatici (2017, p. 138) che in ambito pedagogico e didattico è sempre più radicata l’idea che lo sviluppo dell’identità individuale di ciascuno passa attraverso la comprensione di sé e dell’altro e la messa alla prova delle proprie competenze interpersonali, tra cui l’attitudine alla collaborazione, l’assertività e le competenze civiche: in tal senso immergersi in un contesto che richiama passato e presente, che coniuga storia, architettura, arte, civismo per svolgere attività basate sul gioco di ruolo che spingono a uscire dal proprio io, dal proprio quotidiano per immedesimarsi in altre persone e realtà distanti, aiuta a sviluppare tali abilità, a riconoscersi nell’altro a prendere in considerazione le infinite possibilità di situazioni e prospettive che possono capitare alla vita di ciascuno e, nei confronti dell’ambiente urbano e rurale che ci circonda, stimola un’assunzione di responsabilità che richiama al tema della cura. Il fare comunità in tale contesto richiama l’idea di Edgar Morin secondo il quale l’attitudine a contestualizzare produce un pensiero “ecologizzante”, capace di situare ogni evento, informazione o conoscenza in una situazione di inseparabilità con il suo ambiente sociale, culturale, economico, politico e naturale (cfr. Morin, 1999, p. 19).

Riferimenti bibliografici

- Battaglini, E., & Palazzo, A.L. (2021). Rigenerazione urbana come infrastrutturazione socio-territoriale: introduzione al tema. *Economia e società regionale*, 3 (pp. 7-13). Milano: Franco Angeli.
- Be Civic, <https://becivic.it/civic-places/>
- Bonanomi, A., Marta, E., Pistoni, C., & Pozzi, M. (2019). L’impegno per lo Sviluppo Sostenibile come forma di cittadinanza attiva. Uno studio esplorativo sui giovani italiani. *Psicologia di comunità: gruppi, ricerca azione e modelli formativi*, 1 (pp. 32-48).
- Bornatici, S., (2017). Il Service Learning per condividere la sostenibilità. Tra pedagogia dell’ambiente e cittadinanza solidale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell’ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 137-150). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Calvino, I. (2016). *Le città invisibili*. Milano: Mondadori (Edizione originale pubblicata nel 1972).
- Cerrocchi, L. (2018). Armar-si della Parola. Don Lorenzo Milani e la Scuola-Comunità di Barbiana nel secolo dei conflitti tra scienza e coscienza”. In F. De Giorgi (Ed.), *Di Pace nel Novecento. Figure, esperienze e modelli educativi nel secolo dei conflitti* (pp. 77-124). Bologna: Il Mulino.

- Cerrocchi, L., & Dozza, L. (2018). *Contesti educativi per il sociale: progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: Franco Angeli.
- Comune di Firenze, <https://cultura.comune.fi.it/leMurate>
- Comune di Firenze, Le chiavi della città, <https://www.chiavidellacitta.it/>
- Deliberazione del Consiglio Comunale di Firenze n. 1220 del 14 settembre 1998.
- Fadda, R. (Ed.). (2007). *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*. Roma: Carrocci.
- Flores, M. (2012). *Storia dei diritti umani*. Bologna: Il Mulino.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trad. it. *Pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2022).
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita & Pensiero.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Répenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil. (Trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000).
- Robert F. Kennedy Human Rights Italia, www.rfkitalia.org

Verso lo sviluppo di pratiche inclusive: l'atto intenzionale di progettare l'inclusione

Marianna Piccioli

Ricercatrice

Università degli Studi di Firenze - marianna.piccioli@unifi.it

La dinamicità dei processi di sviluppo può essere difficilmente cristallizzata e rappresentata senza il rischio di essere banalizzata o posta all'attenzione degli altri quando, di fatto, ha già operato delle modifiche a ciò che viene rappresentato e descritto. Booth e Ainscow (2011) vedono infatti l'inclusione come un processo continuo, potenzialmente infinito, di affermazione di valori inclusivi e di costruzione di culture e politiche inclusive capaci di sviluppare pratiche inclusive.

È in quest'approccio dinamico, processuale e teso al miglioramento continuo che acquisisce particolare rilevanza la direzione verso cui andare e non sembra sufficiente una dichiarazione di intenti che veda l'inclusione come unico riferimento in quanto, seppur in contesti e pratiche dichiaratamente inclusivi, sono già stati evidenziati molte criticità: il fenomeno di micro-esclusione evidenziato da D'Alesio (2011, 2013), quello di *push e pull out* rilevato da Demo (2014, 2015), quello di bessizzazione della scuola individuato da Bocci (2016) e quello del ritorno a fenomeni di separazione (Piccioli, 2020).

Uno dei valori centrali per lo sviluppo dell'educazione inclusiva anche per Booth e Ainscow (2011, 2016) è l'equità, il cui significato è magistralmente rappresentato dai ragazzi della Scuola di Barbiana (1967) nel dire che "non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali" (p. 55).

L'adozione dell'equità come valore guida dell'azione didattica per l'inclusione, impone che le azioni siano intenzionalmente dirette verso questa direzione e tutte le sue diramazioni e, contestualmente, esige che vengano abbandonate quelle direzioni che porterebbero i processi di sviluppo verso traguardi differenti da quelli dettati dall'equità.

1. Progettare l'inclusione

La definizione degli obiettivi ha subito un'evoluzione sia nell'intero processo di progettazione sia nel linguaggio utilizzato. Gli obiettivi generali e specifici hanno lasciato il posto agli obiettivi di apprendimento, così come traguardi e curriculum hanno messo da parte il programma (Capperucci, Franceschini, Guerin & Perticone, 2016).

Alcuni elementi dei processi di progettazione sembrano essere invece maggior-

mente durevoli, come i descrittori del comportamento atteso che rendono osservabile e valutabile un obiettivo che viene declinato proprio attraverso la loro descrizione (Castagna, 1991). La declinazione efficace dei descrittori del comportamento atteso, oltre alla descrizione dei criteri che ci consentono di definire con quanta abilità lo studente abbia raggiunto la prestazione, necessitano della definizione delle condizioni in cui la prestazione degli alunni deve svolgersi (Castagna, 1991; Mager, 1986).

In questo quadro generale si inserisce il nuovo modello di Piano Educativo Individualizzato (D.I. 182/2020) che, al di là della prospettiva bio-psico-sociale (OMS, 2001), ripresenta il processo di progettazione per gli alunni con disabilità come azione di individualizzazione (Baldacci, 2005).

Ritenendo però che sia sempre possibile individuare un punto di contatto tra attività della classe e progettazione individualizzata di un alunno (Janney & Snell, 2000; Ianes, 2005), indipendentemente dalla quantità e qualità delle barriere che questo incontra nell'apprendimento (Soldevila Pérez, 2015), l'acronimo PEI è stato ripensato adottando un processo di ridenominazione (Medeghini, 2013) e giungendo a definire la Progettazione Educativa Inclusiva.

Questa intende proporre una prospettiva di progettazione che, in linea con il principio della personalizzazione (Baldacci, 2005), dell'accomodamento ragionevole (ONU, 2006), dell'approccio bio-psico-sociale (OMS, 2001), consideri la declinazione dei descrittori del comportamento atteso come momento fondamentale per progettare l'inclusione nell'azione didattica in classe.

2. La Progettazione Educativa Inclusiva

La scelta operata risponde all'esigenza di non modificare gli obiettivi di apprendimento definiti per un'Unità di Competenza, di mantenere invariato il riferimento all'attività progettata e di rendere la progettazione flessibile e potenzialmente personalizzabile per ognuno, in linea con il valore guida dell'equità.

I processi di adattamento dell'obiettivo (Anderson & Krathwohl, 2001), accompagnati dal considerare i "Fattori Contestuali" (OMS, 2001) come condizioni (Castagna, 1991; Mager, 1986) al cui interno la prestazione degli alunni può svolgersi, ci insegnano la possibilità di progettare l'azione didattica finalizzata al raggiungimento di "Obiettivi di Capacità" oppure di "Obiettivi di Performance"; tutto questo attraverso la trasformazione prospettica determinata dalla tipologia di condizioni adottate con cui si procede alla definizione dei descrittori di comportamento atteso. Infatti, nell'approccio dell'ICF, il concetto di "Capacità" è inteso come manifestazione di un comportamento descritto in un ambiente standard, ovvero non nel contesto di vita reale ed effettivo, e quello di "Performance" è inteso come manifestazione di un comportamento descritto nell'ambiente di vita reale ed effettivo dell'individuo, ovvero in presenza degli abituali facilitatori o delle abituali barriere del contesto.

Questi concetti ci forniscono la possibilità di manipolare la definizione degli

obiettivi in modo da renderli perseguibili in relazione all'adozione di Facilitatori e alla rimozione delle Barriere. Considerando infatti la presenza dei Facilitatori e la rimozione delle Barriere come condizioni in cui si può presentare un dato comportamento oggetto della nostra progettazione, questi dovranno essere esplicitati nella definizione degli obiettivi, in modo da rendere possibile anche la loro valutazione con la presenza degli stessi Facilitatori, oppure con la rimozione delle stesse Barriere. In altri termini, se la definizione degli obiettivi avviene senza condizioni per la manifestazione di un dato comportamento atteso, si rivolgerà a "Obiettivi di Capacità" in contesto standard; se la definizione degli obiettivi si accompagna invece a condizioni (presenza di Facilitatori e rimozione delle Barriere all'apprendimento) in cui si manifesta un comportamento atteso, si rivolgerà a "Obiettivi di Performance".

La progettazione di Obiettivi di Capacità potrà essere utile per la manifestazione di comportamenti attesi autonomi e indipendenti dal contesto, per tutte quelle situazioni in cui i Fattori Ambientali non sono né presenti né necessari.

3. Prima applicazione

Questa strategia intenzionale di progettare l'inclusione è stata proposta in un percorso che può essere definito di ricerca-formazione (Asquini, 2018) all'interno di un'azione formativa realizzata dal CTS di una provincia toscana, a cui hanno partecipato 64 docenti appartenenti ai quattro ordini di scuola. Lo scopo originario del percorso formativo era quello di cimentarsi nell'uso del nuovo modello di PEI, ma i partecipanti hanno mostrato di essere più interessati a individuare strategie di progettazione tese a rendere accessibile a ogni alunno la progettazione della classe, ritenendo che le maggiori difficoltà per la redazione del PEI risiedano nel quadro relativo agli "Interventi sul percorso curricolare", soprattutto per le scuole secondarie.

Per procedere con la Progettazione Educativa Inclusiva sono stati presentati e considerati come presupposti i processi di adattamento dell'obiettivo di Anderson e Krathwohl (2001), mettendo in relazione i "Livelli di conoscenza" con lo sviluppo dei "Domini cognitivi", attraverso una griglia da utilizzare per adattare la definizione degli obiettivi destinati a tutta la classe (Tab. 1).

Livelli di conoscenza		Sviluppo dei domini cognitivi					
		Ricordare	Comprendere	Applicare	Analizzare	Valutare	Creare
Conoscenza Fattuale	Elementi fondamentali che gli studenti devono conoscere per conoscere una disciplina o risolvere i problemi						
Conoscenza concettuale	Interrelazioni tra gli elementi di base all'interno di una struttura più vasta che consentono loro di funzionare insieme	Riconoscere Identificare Elencare Descrivere Richiamare Recuperare Nominare Localizzare Trovare Conoscere	Interpretare Parafrasare Esemplificare Sintetizzare Riassumere Dedurre Classificare Confrontare Spiegare	Incrementare Utilizzare Attuare Eseguire	Confrontare Distinguere Selezionare Organizzare Trovare Integrare Strutturare Decostruire Attribuire Delineare	Verificare Vagliare Sperimentare Giudicare Testare Rilevare Monitorare	Ideare Ipotizzare Inventare Progettare Pianificare Produrre Costruire Generare
Conoscenze procedurali	Come fare qualcosa, metodi di indagine e criteri per l'utilizzo di abilità, algoritmi, tecniche e metodi						
Conoscenza metacognitiva	Conoscenza della conoscenza in generale, coscienza e conoscenza della propria conoscenza						

Tab. 1 - Quadro dei livelli di conoscenza posti in relazione con lo sviluppo dei domini cognitivi

Inoltre, per la definizione delle condizioni in cui deve svolgersi la prestazione degli alunni (Castagna, 1991; Mager, 1986), è stata integrata la griglia di progettazione per le Unità di Competenza proposta da Perticone (2016) con alcune specifiche per evidenziare gli adattamenti necessari nella prospettiva della personalizzazione (Tab. 2). In particolare, le specifiche hanno riguardato le condizioni che si riferiscono ai principi di Capacità e Performance dell'ICF (2001) e la descrizione dei criteri che ci consentono di definire con quanta abilità lo studente abbia raggiunto la prestazione (Castagna, 1991).

Progettazione Educativa Inclusiva					
	Livelli di conoscenza	Domini cognitivi	Condizioni		Criteri di valutazione
			Capacità	Performance	
Obiettivi di apprendimento per ciascuna disciplina/campo d'esperienza					
Contenuti					
Attività					
Metodo					
Strumenti					
Durata prevista (in ore)					
Valutazione degli obiettivi di apprendimento					

Tab. 2 - Adattamenti alla griglia di progettazione per le Unità di Competenza (Perticone, 2016, p. 198)

4. Primi risultati e riflessioni

Al termine di questa prima applicazione della Progettazione Educativa Inclusiva, sono stati effettuati quattro *Focus Group*, uno per ciascun ordine di scuola a cui hanno partecipato 10 docenti per la scuola dell'infanzia, 20 per la scuola primaria, 16 per la scuola secondaria di primo grado e 18 per la scuola secondaria di secondo grado.

I docenti della scuola dell'infanzia hanno evidenziato di aver fatto un uso relativamente limitato dei processi di adattamento in quanto per l'intera sezione si prevedeva il raggiungimento di Obiettivi di Performance e non di Capacità.

I docenti della scuola primaria hanno evidenziato che è stato possibile prevedere adattamenti per tutti gli alunni della classe adottando Obiettivi di Performance che, solo in 12 casi su 20, erano sostitutivi rispetto a quelli della classe. In questi casi è stata compilata la colonna dei Criteri di valutazione.

Per la scuola secondaria di primo grado la situazione è risultata sovrapponibile a quella della scuola primaria con un ricorso leggermente maggiore alla progettazione di Obiettivi di Performance sostitutivi e un generalizzato uso della colonna dei Criteri di valutazione.

Per quanto riguarda la scuola secondaria di secondo grado, i 18 contesti scolastici vedevano la frequenza di 8 alunni per i quali erano previsti percorsi di tipo equipollente e 10 con percorsi non equipollenti ed è emerso che in tutti i contesti sono stati previsti Obiettivi di Performance sostitutivi e che la colonna dei Criteri di valutazione è stata compilata interamente evidenziando soprattutto la differenza tra Capacità e Performance. Nella discussione è stata sottolineata la funzionalità del percorso soprattutto per l'attribuzione della valutazione in tutte quelle situa-

zioni in cui la valutazione stessa avrebbe avuto un esito negativo se posta in relazione ai soli Obiettivi di Capacità. È stato infatti rilevato che i colleghi curricolari si sono sentiti come sollevati dopo aver compreso che l'Obiettivo di Performance avrebbe previsto la definizione di condizioni specifiche per il suo raggiungimento, ovvero l'adozione di facilitatori e la rimozione di barriere.

La progettazione del PEI può diventare un'occasione di progettazione dell'inclusione per tutta la classe. Questo è il primo e più importante risultato da sottolineare. Infatti, tutti i docenti che hanno partecipato al percorso proposto, si sono dimostrati disponibili a porsi in prospettiva inclusiva.

Sicuramente la griglia di progettazione non sarà utilizzata così com'è stata proposta, ma restano valide le strategie sperimentate. In particolare, è risultata molto funzionale l'idea di progettare Obiettivi di Capacità e Obiettivi di Performance, soprattutto perché ha consentito ai docenti delle scuole secondarie di definire meglio i criteri di valutazione, favorendo il processo valutativo dei colleghi curricolari.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. London: Longman.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-69). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (trad. it. *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci Faber, Roma, 2014).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2016). *The index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values (Fourth edition)*. Cambridge: Index for Inclusion Network (IfIN).
- Capperucci, D., Franceschini, G., Guerin, E., & Perticone, G. (2016). *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Castagna, M. (1991). *Progettare la formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- D.I. n. 182, 29 dicembre 2020, *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam: Sense.
- D'Alessio, S. (2013). Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadala, E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 89-124). Trento: Erickson.
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2(2), 202-217.

- Demo, H. (2015). Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva?. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1), 53-70.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- Janney, R.E., & Snell, M. (2000). *Modifying Schoolwork*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Mager, R.F. (1986). *Gli obiettivi didattici*. Firenze: Giunti e Lisciani.
- Medeghini, R. (2013). Il linguaggio come problema. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 53-88). Trento: Erickson.
- OMS (2001). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Perticone, G. (2016). La didattica per competenze: progettare "unità di competenza". In D. Capperucci, G. Franceschini, E. Guerin, G. Perticone, *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria* (pp. 194-235). Milano: FrancoAngeli.
- Piccioli, M. (2020). *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: ETS.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Soldevila Pérez, J. (2015). *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una bi-stòria de vida* [Tesi di dottorato, UVic-UCC].

Aver cura dell'educazione: emancipazione e libertà

Pierpaolo Rossato

Dottore di ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore - pierpaolo.rossato@unicatt.it

1. Crisi, educazione e parola

In una società contemporanea caratterizzata da una forte crisi antropologica, si riscontrano numerose contraddizioni a partire dall'effettiva eguaglianza dignitaria di tutti gli esseri umani: “Molte volte si constata che, di fatto, i diritti umani non sono uguali per tutti” (Francesco, 2020, n. 22). Tra questi, la libertà, l'uguaglianza e la fraternità vengono richiamati anche dal Santo Padre nella Lettera Enciclica *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*: ci si chiede: “Che cosa accade senza la fraternità consapevolmente coltivata, senza una volontà politica di fraternità, tradotta in un'educazione alla fraternità, al dialogo, alla scoperta della reciprocità e del mutuo arricchimento come valori?” (Francesco, 2020, n. 103). La risposta che il papa ci dona tocca le corde del ridimensionamento delle libertà, che può portare ad una chiusura in sé e successivamente ad uno stato di solitudine, sfociando persino in un appagamento momentaneo e fine a se stesso di cose e persone. Ecco perché dobbiamo vivere in solidarietà, cioè, “pensare e agire in termini di comunità, di priorità della vita di tutti” (Francesco, 2014).

Quanti pretendono di portare libertà e pace in una società non devono dimenticare che l'iniquità e la mancanza di sviluppo umano integrale non permettono che queste si attuino. In effetti, “senza uguaglianza di opportunità, le diverse forme di aggressione e di guerra troveranno un terreno fertile” (Francesco, 2013, n. 59). Anteporre privilegi particolari a scapito dei diritti universali porta la società a trascurare una parte di sé e chi ne fa le spese sono sempre gli indifesi. Se si tratta di ricominciare, sarà sempre a partire dagli ultimi. Di conseguenza, “come comunità siamo tenuti a garantire che ogni persona viva con dignità e abbia opportunità adeguate al suo sviluppo integrale” (Francesco, 2020, n. 118).

Attraverso la parola, don Milani cerca di rompere il muro del silenzio, complice di disuguaglianze e iniquità sociali. Questa comunicazione, che valorizza l'altro nelle ricchezze di ciascuno in un'ottica integrale, permette all'umanità di guardare alle differenze come possibili vie di generatività e crescita. Ecco perché le conseguenze delle migrazioni non devono essere sempre viste come negative; le persone che provengono da un contesto culturale differente si possono trasformare in un dono, le loro storie di vita possono diventare momenti di incontro tra soggetti e culture diverse: arricchimento e opportunità per le comunità e le società. Il bisogno

di comunicazione quindi si rinnova nella scoperta dell'altro, nell'unicità della ricchezza che ognuno porta connaturata dentro di sé, perché nell'eterogeneità vi sono possibilità di crescita.

“*Logos e Verbum* hanno insita la forza creatrice della parola” (Gadamer, 1996) quella che permette libertà di pensiero e di diffusione.

Il confronto non è più una sana discussione per lo sviluppo di tutti e di ciascuno in ottica generativa per il bene comune ma diviene marketing effimero che trova nella mercificazione dell'altro la risorsa più efficace (Francesco, 2020). Di conseguenza, come comunità abbiamo il compito di garantire ad ogni persona le adeguate opportunità di sviluppo individuale al fine di godere di una vita libera. Educare infatti “significa *guidare la conquista della libertà*” (Mari, 2019). La libertà non è dunque un arbitrio ma diviene uno dei *focus* della formazione umana.

Nella pedagogia “milaniana” questo si riscontra attraverso un'axiologia che si contrappone all'attuale consuetudine pseudo-libertaria schiava invece dell'ignoranza: vivere secondo moda pone nell'umano una sospensione della capacità di giudizio riducendo il linguaggio ad un orizzonte piatto e superficiale. Al contrario, la libertà come cuore dell'educazione, che è a sua volta anima del cambiamento, richiede consapevolezza e responsabilità; un principio di umanità che dev'essere all'insegna dell'“*I care*”, dell'aver cura. La cura pedagogicamente intesa corrisponde allora al “*to care*” e non al “*to cure*”, prendersi cura e non curare, per far leva sulle risorse interne ed esterne della persona (Mari, 2019); è questa l'educazione che accompagna alla crescita, che si attua come educazione al cambiamento (Bertin, 1981).

Ecco che allora la comunicazione generativa libera e aiuta a valorizzare le immense risorse oggi già disponibili, ma spesso misconosciute, oppure individua quelle che sono ancora da edificare attraverso originali sinergie che portano alla crescita dell'innovazione e ad un nuovo spirito di comunità verso la costruzione di futuro inedito.

2. Montessori e Milani maestri del linguaggio

Come don Milani anche Maria Montessori sosteneva che il linguaggio è alla base della vita sociale in quanto determina la trasformazione dell'ambiente. L'uso della lingua si fonda su qualcosa che il bambino già possiede e che ha assorbito nei primi mille giorni di vita, sull'onda del periodo sensitivo ad esso relativo. L'alfabeto per i piccoli diviene coinvolgente e conduce ad un progresso prodigioso sia nella scrittura che nel linguaggio. La scrittura si può dire nasce in modo “esplosivo” come fosse una sorta di Big Bang artistico (Montessori, 2017). Grazie alla “mente assorbente” (Montessori, 1952), il bambino scopre il mondo attorno a sé e la meravigliosa magia del comunicare con l'altro. Organo capace di assimilare spontaneamente molti sistemi simbolici tra cui la scrittura, la mente permette anche ai più piccoli di impadronirsi della struttura del linguaggio consentendo loro improvvisamente di scrivere.

Vivendo la loro vocazione, fatta di una passione educativa bruciante e sempre concreta, come un impegno verso la società, tanto Maria Montessori quanto don Lorenzo Milani ci mostrano la strada della collettività: partire dal singolo individuo per arrivare alla comunità, al dialogo rispettoso e al confronto costruttivo. Solo così diviene comprensibile come il “prete di Barbiana” e la “Dottoressa” arrivino a parlare di educazione e pace, non per idealismo, ma come realtà da costruire (Galeazzi, 2017).

Barbiana e le Scuole a Metodo Montessori ci affidano, attraverso la loro innovativa modalità d'insegnamento, un'istruzione inclusiva e non selettiva, atta non a arricchire le già molte disuguaglianze ma, al contrario, utilizzata per ridurre prevaricazione e ingiustizia attraverso un sapere fatto di stimoli pratici che sbocciano dalla realtà, dalla vita quotidiana e dall'esperienza degli educandi. L'educazione al confronto trova nella scuola il luogo d'elezione per la ricerca della verità, per altro mai detenuta in modo assoluto. È dalla comparazione delle varie opinioni e delle diverse idee che si possono trarre gli elementi per una consapevole risoluzione del problema. Le attività scolastiche, come la lettura del giornale, divengono allora essenziali per lo sviluppo di un audace senso critico, che permetta di prendere confidenza con la parola quale mezzo essenziale di emancipazione. La padronanza del linguaggio è allora necessaria affinché ogni persona si possa aprire agli interessi dell'altro. La lingua, infatti, trascende la sfera dell'intelletto, è un dispositivo per l'essere integrale, “la chiave fatata che apre ogni porta” (Milani, 2019, p. 53).

Il linguaggio umano è in sé un soffio che si propaga passando attraverso le corde vocali, il nostro strumento musicale. Quest'organo vibrando, rende la voce sonora e risonante attraverso la bocca. Combinando determinati suoni si esprimono così le vocali e le consonanti: è attraverso questi mezzi che si forma il linguaggio (Montessori, 2017).

Non avere parola equivale quindi a non aver voce e questo rischia di generare indifferenza e anonimato allontanando le persone dalla comune appartenenza alla famiglia umana.

Come in uno svago gretto e perverso il dibattito manipolato, ricco di squalificazioni etiche, viene conservato allo stato di controversia per generare contrapposizione ed estremismo, antepoendo e giustificando i privilegi di pochi a scapito dei diritti di tutti.

Tutte queste azioni pedagogiche sono guidate da un professionista mosso da un'ardente passione educativa mai astratta, che fa dell'ascoltare e dell'agire la leva della reciprocità relazionale tra chi impara e chi insegna, in una continua alternanza formativa tra le due azioni per un fine “che sia onesto. Grande. Che non presupponga nel ragazzo null'altro che d'essere uomo” (Milani, 1967, p. 94). In riferimento a ciò diventa fondamentale anche la prossimità come relazione caratterizzata da vicinanza ma mai invadenza, stare accanto al bambino senza sostituirsi, osservare per metterlo in condizione di lavorare in autonomia. A tal fine, sia Montessori che Milani insistono a più riprese sull'importanza della lingua perché è la parola ciò che rende uguali, in libertà, gli esseri umani. L'essenza del linguaggio allora non è qualcosa di superficiale ma è profonda. Essa sta nell'educazione al rispetto

dell'umanità, al di là delle differenze, per un principio di fratellanza che passa dall' "I care".

Riferimenti bibliografici

- Bertin, G. M. (1981). *Educazione al «cambiamento»*. Firenze: La Nuova Italia.
- Francesco (2013). *Esortazione apostolica Evangelii gaudium*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Francesco (28 ottobre 2014). *Discorso ai partecipanti all'Incontro mondiale dei movimenti popolari*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Francesco (2020). *Lettera Enciclica Fratelli tutti*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Galeazzi, G. (Ed.) (20 novembre 2017). *Don Lorenzo Milani e Maria Montessori per una società amica dell'infanzia*. Atti del Convegno di Ancona. Ancona: Quaderni del Consiglio Regionale delle Marche.
- Mari, G. (2019). *La relazione educativa*. Brescia: Morcelliana.
- Milani, A. (2019). *Università e pecore. Vita di don Lorenzo Milani*. Milano: Feltrinelli.
- Milani, L. (1965). *L'obbedienza non è più una virtù*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Montessori, M. (1950). *Formazione dell'uomo*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2017). Tornar C., Honegger Fresco G. (Eds.), *Psicogrammatica*. Milano: Franco Angeli.
- Reggio, P. (2020). *Lo schiaffo di don Milani. Il mito educativo di Barbiana*. Bari: La Meridiana.
- Sani, R., & Simeone, D. (2011). *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*. Macerata: EUM.
- Simeone, D. (1996). *Verso la Scuola di Barbiana. L'esperienza pastorale ed educativa di don Lorenzo Milani a S. Donato di Calenzano*. Verona: Gabrielli.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Il progettista pedagogico nelle imprese per uno sviluppo sostenibile, resiliente e integrale

Claudia Salvi

Dottoressa di ricerca

Università Cattolica del Sacro Cuore - claudia.salvi-tutor@unicatt.it

1. Ambiente, educazione, responsabilità condivisa

“Dobbiamo avere premura per il mondo intorno a noi, avere rispetto dell’umano, lungo tutto l’arco della vita e ciò comprende le realtà del lavoro e le dinamiche della formazione, l’iniziativa imprenditoriale e le relazioni familiari” (Malavasi, 2019, p. 15). La società attuale è caratterizzata da gravi iniquità sociali e da profonde disuguaglianze economiche su scala globale a rappresentare una grave crisi antropologica ed educativa. L’ambiente e il modo con il quale entriamo in relazione con esso ha subito un profondo mutamento nel periodo pandemico, post pandemico e a causa delle guerre che stanno affliggendo l’odierno. Non è possibile disgiungere lo sviluppo dell’umano da quello ambientale poiché non possiamo “considerare la natura come qualcosa di separato da noi o come una cornice della nostra vita. Siamo inclusi in essa, siamo parte di essa e ne siamo compenetrati” (Francesco, 2015, n. 139). L’attuale modello di sviluppo economico è caratterizzato da un’erronea concezione di dominio dell’*humanum*: ci troviamo dinnanzi a una crisi ecologica, che è anche umana, sociale, politica e morale dove ognuno è chiamato ad agire. Ha da realizzarsi un cambio di paradigma dalla cultura dello spreco alla cultura della cura, avviando miglioramenti sia per le condizioni di vita di tutta l’umanità sia salvaguardando tutti gli ecosistemi naturali. Ha da qualificarsi un impegno autentico nei confronti della sostenibilità ambientale, sociale ed economica educando a una vita imperniata sullo stupore dinnanzi all’altro perché, come sottolinea H. Arendt “lo stupore, che è il punto di partenza del pensare, non è né sconcerto né sorpresa né perplessità: è uno stupore che ammira” (1978, p. 143) affinché vengano attivate le coscienze di tutti nel segno di un cambiamento solidale, una cura dell’altro, passando primariamente nell’educare a nuovi stili di vita, avviando modalità inedite di fare impresa per un utilizzo responsabile delle risorse naturali, sociali e relazionali. Papa Francesco attraverso la Lettera enciclica *Laudato si’*, lancia un appello a ‘prendersi cura della casa comune’ e ancor più, con l’esortazione apostolica *Laudate Deum* ci invita ad “accompagnare [un] percorso di riconciliazione con il mondo che ci ospita e ad impreziosirlo con il proprio contributo, perché il nostro impegno ha a che fare con la dignità personale e con i grandi valori” (Francesco, 2023, n. 69); la comunità planetaria e chiamata a ri-

scoprire il legame intrinseco esistente tra valori etici ed economici nel segno di un futuro sostenibile e resiliente.

La pedagogia è chiamata ad indagare possibili percorsi euristici di ricerca lungo tutto l'arco della vita, ravvisando l'importanza di approcciarsi all'attualità frammentata e in costante mutamento in modo multidisciplinare per progettare percorsi formativi di sviluppo nel segno di una transizione ecologica integrale. Le fragilità sociali e relazionali e della terra investono ciascuno ad assumere la responsabilità di una cura autentica nei confronti dell'altro, uno sguardo differente, un pensiero programmatico multilivello, uno stile esistenziale, un fare impresa rispettoso delle comunità e dell'ambiente nel segno di un rinnovato umanesimo. Ogni cambiamento richiede di intraprendere un cammino educativo aperto alle alterità in grado di sviluppare una responsabilità planetaria nel segno di società inclusive, generative “verso la costruzione di una *governance* mondiale illuminata e democratica, nell'interesse di tutti” (Del Gobbo, 2005, p. 48).

2. Pedagogia, contesti organizzativi

L'attuale condizione post pandemica, così come le guerre che stanno affliggendo i popoli, ha acuitizzato un senso precarietà che ha portato, in taluni casi, ad esacerbare forme di individualismo; tuttavia ciò deve spronare l'uomo a un impegno improcrastinabile ad agire secondo i principi di responsabilità ed etica verso l'ambiente e le comunità nel segno di un rinnovato umanesimo solidale.

La rapidità e il continuo mutamento che caratterizzano l'odierno richiedono ancor più di interrelare lo sviluppo a concetti quali la formazione e la crescita inclusiva e generativa di tutti e ciascuno, pedagogicamente connotati. La pedagogia, in quanto scienza che ha per oggetto l'educabilità della persona lungo tutto l'arco della vita, è chiamata a leggere i cambiamenti organizzativi e le scelte individuali, istituzioni e di comunità attraverso una chiave di lettura epistemologica. Le professionalità pedagogiche, oggi, risultano essere poliedriche per rispondere a bisogni multiformi riconducibili non solo a quelli educativi e formativi ma anche allo sviluppo di contesti volti alla cura della persona (Catarsi, 2003a) nella sua integralità. L'educazione *lifelong* e *lifewide* è caratterizzata dall'intenzionalità di edificare la società in modo intrinsecamente partecipato e creativo affinché accompagni le scelte politiche, economiche, sociali e personali alla riedificazione di un'“*humanitas*, personale e intersoggettiva, su principi irrinunciabili quali la ricerca del bene comune, il rispetto della vita, la responsabilità morale nelle pratiche di libertà” (Malavasi, 2017, p. 131).

Siamo chiamati a fondare lo sviluppo delle società su una cultura che consideri la dinamicità e rapidità dei mutamenti storici e sociali, richiamando un'opera educativa basata su principi della libertà, pari dignità in tutte le sfere della vita, compresa quella lavorativa tanto da avvalorare le implicazioni politiche, economiche, sociali e ambientali. La pedagogia, scienza dell'educazione e della formazione, ha

da assumere la governance del cambiamento nella sua poliedricità, quale inesauribile ‘palestra’ di esperienze nel quale farsi progettualità. Occorre avviare processi di cura per la vita delle persone e di tutti gli ecosistemi attraverso la partecipazione attiva di tutti e ciascuno, tra cui le imprese, da intendersi come “essere parte, il sentirsi parte e ancora più specificatamente il prendere parte in modo attivo a una esperienza, a una impresa, a un processo decisionale, all’interno di uno specifico contesto di vita” (Triani, 2018, p. 86) per uno sviluppo pienamente umano. Questa condizione investe la pedagogia a progettare innovative piste di ricerca secondo una poliedricità di azioni in molteplici ambiti: dalla produzione del valore, al lavoro e dello sviluppo pienamente umano poiché è “diventato urgente che i pedagogisti si interrogino sui temi della relazionalità economica [...]. E ciò a partire dalla considerazione che i portatori di diritti non sono solo portatori di bisogni: sono anche portatori di emozioni, di conoscenze, di risorse” (Margiotta, 2015, p. 128). Secondo questa prospettiva ogni contesto organizzativo ha da aprirsi ad un nuovo umanesimo abbracciando la sostenibilità quali traiettorie avvalorate da nuovi sguardi, nuove prassi formative muovendosi in una cornice che pone al centro la dignità dell’uomo e un’economia più rispettosa dell’ambiente, dei territori e delle comunità.

La pedagogia è chiamata a riflettere sui contesti organizzativi al fine di promuovere progettualità inedite nel segno dello sviluppo delle risorse umane. È quanto meno urgente costituire e consolidare imprese responsabili e sostenibili sia nel mondo profit, sia no profit, sia *for benefit* (Vischi, 2019) che nell’esercizio dell’attività economica, perseguono benefici sociali e ambientali operando in modo responsabile, sostenibile e trasparente nei confronti degli *stakeholder* secondo processi partecipati e partecipativi per generare un effettivo contributo nel segno del bene comune (Maritain, 1962), nel segno di una cura autenticamente umana. Boffo infatti asserisce che essa “si esplica nella relazione interpersonale e permea ogni livello della formazione autentica dell’uomo, va oltre le dimensioni riduzionistiche perché non è diacronica né funzionalistica” (2011, p. 105).

3. Progettista pedagogico, imprese

Il ruolo della progettazione pedagogica nelle organizzazioni profit, no profit, *for benefit* (Vischi, 2023) riveste un ruolo cruciale nel garantire un’innovazione caratterizzata da etica e responsabilità nei confronti dell’altro, in senso lato. Una progettazione lungo tutto l’arco della vita rappresenta l’anelito delle organizzazioni e pertanto deve essere supportata da adeguati dispositivi e da investimenti strutturali nelle risorse umane. Una progettazione pedagogica fondata sul cambiamento organizzativo considera l’*humanum* e le sue competenze come risorsa e le assume quali essenziali nella creazione di una cultura condivisa, nell’incontro e nello scambio tra *l’Io* e il *Tu*, nell’apertura all’alterità (Buber, 1923/1991). Investire nello sviluppo delle risorse umane significa individuare nel capitale formativo la leva per

rendere l'umano e le organizzazioni resilienti dinanzi al cambiamento e in grado di cogliere le sfide dell'innovazione (Malavasi, 2020).

Inserire all'interno del proprio staff un progettista pedagogico significa investire nella formazione e nella fioritura umana in un contesto in costante cambiamento.

Il progettista pedagogico può rappresentare una figura strategica per lo sviluppo delle imprese, orientandole a nuove modalità di produzione in grado di generare azioni attente agli ecosistemi naturali e alle comunità umane. Ciò significa definire con la *governance* dell'impresa obiettivi cruciali, le fasi di realizzazione per lo sviluppo e le modalità di coinvolgimento dei lavoratori, affinché il cambiamento sia affrontato in modo sistemico per generare un impatto che si caratterizzi di responsabilità sociale, etica e di una cultura della sostenibilità quale bene collettivo (Malavasi, 2020). In questa prospettiva la pedagogia, in quanto scienza che ha per oggetto il *life long learning*, è chiamata a considerare, leggere e guidare i cambiamenti organizzativi, per formare professionisti sostenibili, responsabili e resilienti.

Oggi giorno la progettazione è un elemento essenziale per lo sviluppo delle organizzazioni e affiancare il *management* dell'impresa con il profilo del 'progettista', significa "garantire che l'innovazione organizzativa avvenga" (Sandrini, 2020, p.131). La competenza progettuale, in chiave pedagogica, è vitale per lo sviluppo delle organizzazioni e necessita di essere supportata da azioni strutturali interne sia esterne. Per il progettista sono cruciali le competenze tecniche, metodologiche nelle diverse fasi della progettazione – partendo dall'analisi dei bisogni sino alla valutazione dei risultati – e amministrative ma ancor più importanti sono le *soft skills*: relazionali, riflessive, creative e di *team building* poiché il lavoro del pedagogo va ben oltre al momento progettuale (Catarsi, 2003b).

Il progettista opera in contesti organizzativi caratterizzati dal cambiamento, non può esimersi dall'assumere una postura di responsabilità, attraverso il progetto, per generare ambienti di lavoro rispettosi dell'uomo e della donna, per la creazione di condizioni di lavoro ove la promozione delle competenze e la fioritura umana sono al centro dell'agire.

“È questa una nuova frontiera dell'economia, del lavoro [...] per la sopravvivenza stessa delle organizzazioni. La pedagogia, le competenze e le professioni educative che entrano in azienda possono, infatti, tracciare il sentiero sul piano metodologico per avviare nuovi processi di *change e care management*” (Dato, 2022, p. 40).

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1978). *The life of the mind: Thinking*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Roma: Apogeo.
- Buber, M. (1923). *Ich und Du*. Leipzig: Insel-Verlag (trad. it. *L'io e il tu*, IRSeF, Bonomi, Pavia, 1991).
- Catarsi, E. (2003a). Le molteplici professionalità educative. In F. Cambi, E. Catarsi, E.

- Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione modello* (pp. 14-38). Roma: Carocci.
- Catarsi, E. (2003b). Il progettista nel sistema della formazione. In E. Catarsi, T. Cini (Eds.), *Progettare formazione. Materiali per il progettista del sistema della formazione* (pp. 9-23). Pisa: Del Cerro
- Dato, D. (2022). Un obiettivo audace. Pedagogia e professioni educative in azienda per il welfare aziendale. *Pedagogia Oggi*, 20 (2), 34-41.
- Del Gobbo, G. (2005). Da diritto all'istruzione a diritto al lifelong learning. Una riflessione. *LLL Focus on Lifelong Lifewide Learning*, 1 (2), 47-53.
- Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*.
- Francesco (2023). Esortazione apostolica a tutte le persone di buona volontà sulla crisi climatica *Laudate Deum*.
- Malavasi, P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, F.P. Minerva, P. Orefice (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 17-56). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Maritain, J. (1962). *Umanesimo integrale*. Torino: Borla.
- Sandrini, S. (2020). *Coordinamento pedagogico. Cura delle relazioni e accompagnamento delle professioni educative e formative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Morcelliana.
- Vischi, A. (2023) Cer-care lavori verdi, tra formazione e nuovi contesti occupazionali. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini, *Sistemi Educativi Orientamento Lavoro*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Panel 3

Dare la parola. Didattiche, percorsi d'inclusione e traiettorie di benessere
per le professioni educative, formative e pedagogiche

Sottogruppo 2

Coordinatori

Laura Menichetti

Interventi

Valeria Cotza

Giulia Cuozzo

Letizia Ferri

Francesca Franceschelli

Claudia Fredella

Elena Gabbi

Giulia Lampugnani

Alessandra Anna Maiorano

Coordinatori
Percorsi di inclusione e traiettorie di benessere.
Dalla cinematica alla dinamica

Laura Menichetti

Professoressa Associata

Università degli Studi di Firenze - [laura.menichetti\(AT\)unifi.it](mailto:laura.menichetti(AT)unifi.it)

1. Percorsi non rettilinei

Termini come “percorsi” e “traiettorie” in ambito educativo e formativo sollecitano una riflessione circa gli ambienti di apprendimento, la loro estensione, la loro varietà, la loro mutevolezza nel tempo, la loro diversa efficacia che dipende, appunto, dalle modalità di attraversamento. In tutto ciò emerge una significativa responsabilità a carico dei professionisti che operano nel campo dell’educazione e della formazione: gli educatori e i formatori sono chiamati a ipotizzare tragitti didattici nei quali essi stessi possano inizialmente rendersi modelli, guide, per i loro allievi, per poi lasciare ampio spazio a ricerca e scoperta autonoma da parte dei discenti, attraverso un’impostazione problematizzante e una conseguente investigazione da regolare secondo principi di sostenibilità e secondo l’expertise di chi apprende. L’obiettivo è consentire all’allievo di attraversare i saperi da più prospettive e, se possibile, andare oltre le conoscenze dei suoi maestri (Menichetti & Calvani, 2013; Calvani & Menichetti, 2014). L’intrinseca molteplicità e la dinamicità dei contesti e dei bisogni si associano oggi alla necessità di far sviluppare competenze ulteriori e rinnovate rispetto al passato (United Nations, 2015; Dede, 2010; Greenstein, 2012; European Parliament and Council of the European Union, 2006), alla possibilità d’uso di strumenti innovativi, alla ricca disponibilità di evidenze scientifiche sul piano metodologico-didattico (Coe & Kime, 2019; Davies, 1999; Hattie & Zierer, 2018; Menichetti, Pellegrini, & Gola, 2019; Slavin, 2002; Slavin 2020), mentre il diffondersi di una cultura della qualità dovrebbe indurre ogni organizzazione a perseguire il miglioramento continuo attraverso cicli consapevoli di azione e riflessione (Kolb, 1984; Resnick, 2007; Shon, 1983).

Se il concetto di “percorso” mette in evidenza la geometria dei luoghi in cui è possibile passare, rappresentata in relazione ad un sistema di riferimento spaziale, quello di “traiettoria” tiene conto anche della dimensione temporale: la traiettoria è il luogo delle posizioni assunte da un punto in movimento (Fig. 1).



Fig. 1 – Percorso e traiettoria

All'interno della metafora i percorsi dell'inclusione sono tanti e diversi, ma non sono e non sono mai stati rettilinei, e nemmeno rappresentabili come funzioni del tempo: tornano su sé stessi più e più volte, non è possibile dare per acquisite delle posizioni. Basti pensare a quanti Paesi tutt'oggi negano i più elementari diritti umani, e in quanti Paesi, pur accogliendo formalmente principi di uguaglianza, parità, equità, pur sottoscrivendo dichiarazioni internazionali, si continuano a praticare esclusioni, stereotipi e discriminazioni di fatto, se non peggio. Nei contesti più fortunati vi è una direzione, visibile su grande scala, quando ci si distacca un po' dal contingente: in questo caso il sistema di riferimento dà un senso al tragitto e nei confronti degli eventi passati aiuta a compiere quella palingenesi del passato che dovrebbe caratterizzare la storiografia.

Il percorso è illuminato da alcuni fari (le asole centrali della Fig. 1) che segnano tappe fondamentali, supporti solidi, difficili da scardinare e rimuovere, che esistono grazie ad antecedenti di cui talvolta si è persa memoria ma che hanno dato la spinta propulsiva inderogabile per stabilire una traiettoria (i puntini che in Fig. 1 delimitano lo sguardo verso sinistra). Tutti vedono il faro della *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006), che rappresenta probabilmente la risoluzione più forte e innovativa presa da un organismo internazionale sul terreno della disabilità. Storica la definizione nel Preambolo: “[La disabilità è il] risultato dell’interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali e ambientali che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri”. Solo per fare un esempio, l’art. 19 asserisce il diritto a “Vita indipendente ed inclusione nella società”, ma già dalla fine degli anni ‘60 persone con disabilità grave stavano manifestando per il loro diritto all’autodeterminazione e per mostrare la loro capacità di agire, talvolta anche in contrasto con quelle che fino ad allora erano state per loro le figure di riferimento, le quali non potevano credere che persone con disabilità così gravi fossero in grado di vivere senza le loro cure; e fu all’inizio degli anni ‘70 che gli attivisti di Berkeley negli Stati Uniti fondarono il primo Center for Independent Living, a cui molti altri sono seguiti, reso possibile da un movimento di aiuto reciproco; così come nel 1973 un movimento di persone con disabilità portò all’approvazione del Rehabilitation Act, disciplina federale che pose le basi per l’accesso a programmi di istruzione, piani di inserimento lavorativo, fruizione di mezzi di trasporto, gestione

di alloggi, sottolineando almeno sul piano dei principi la necessità di superamento delle barriere.

Peraltro l'inclusione è un processo continuo, una meta che non si raggiunge una volta per tutte, perché si rinnova nelle sue caratteristiche e nelle sue esigenze, perché pretende un'attenzione costante, “è un processo che non nasce da etichette diagnostiche ma dal riferimento ai diritti umani”, e “l'eliminazione delle disuguaglianze non si fonda solo sulla distribuzione più equa di risorse [...], ma anche sulla soddisfazione] “della richiesta di riconoscimento e rispetto di cui è portatrice ogni persona” (Dovigo, 2014, p. 24).

2. L'inclusione scolastica: un percorso in fieri

All'inizio del 2023, l'Unesco, attraverso il suo sito, ha rinnovato l'attenzione sulla necessità di attuare un'istruzione di qualità per tutti e per tutta la vita, in quanto diritto umano di ciascuna persona (Unesco, 2023). Nel mondo, circa 100-150 milioni di bambini e bambine con disabilità (si noti la difficoltà di stima), risultano purtroppo assolutamente sovra-rappresentati nell'ambito della popolazione di coloro che non frequentano i sistemi scolastici. Particolari situazioni critiche si registrano laddove una causa di difficoltà si interseca con altre barriere, tipicamente costituite da disabilità multiple, genere, povertà, contesti socio-economico-culturali deprivati, appartenenza a specifiche etnie, segregazioni per motivi politici o religiosi, dimora in Paesi arretrati o soggetti a violenze ed eventi catastrofici, salvo se altre. Se è pur vero che una considerazione specifica debba essere posta in relazione a bambini e bambine, ragazzi e ragazze, oggettivamente e platealmente a rischio di esclusione o quanto meno di emarginazione, il documento ribadisce che l'attenzione deve essere rivolta all'inclusività del sistema educativo a 360 gradi, e questo implica in primis approcci globali di qualità, piuttosto che la rimozione di singole barriere.

L'intera Organizzazione delle Nazioni Unite – non solo, quindi, il suo ramo che si occupa di Educazione, Scienza e Cultura (Unesco) – nell'*Agenda 2030* (ONU, 2015) pone, tra i 17 obiettivi primari, “fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento permanente per tutti”. Questo significa che poco meno di 200 Paesi nel mondo, nel loro programma di azione omnicomprensivo, con esiti da conseguire tra il 2015 e il 2030, riconoscono l'inclusione scolastica come prioritaria, come un valore che si impegnano a promuovere, in vista dell'obiettivo sovraordinato espresso dall'*Agenda* e costituito dallo “sviluppo sostenibile nelle sue tre dimensioni – economica, sociale e ambientale – in maniera equilibrata e interconnessa”.

Il diritto all'istruzione fu già tra i contenuti della *Dichiarazione dei diritti umani* del 1948 (ONU, 1948, articolo 26): un diritto la cui titolarità spetta ad ogni persona in ragione della sua stessa nascita e per l'intera vita, non per effetto di un riconoscimento che debba essere esplicitato all'interno del sistema giuridico dello

Stato di appartenenza, né per una speciale tutela relativa al solo periodo dell'infanzia e dell'adolescenza¹.

È nel 1990, però, che prende voce un movimento di Education for all (Unesco, 1994), avviando un concreto spostamento dell'attenzione da un approccio per singole *criticità* ad una considerazione di tutte le *differenze*². Negli anni Novanta del XX secolo si moltiplicano le iniziative per far agire nei contesti reali il diritto fino a quel momento affermato in via di principio. Nella Conferenza di Salamanca gli Stati raggiungono e condividono uno dei livelli massimi di impegno circa l'educazione e la formazione per tutti, sottolineando l'esigenza di un sistema scolastico unico: "l'assegnazione dei bambini a scuole speciali – o a classi o sezioni speciali all'interno di una scuola su base permanente – deve essere l'eccezione, da raccomandare solo in quei rari casi in cui è chiaramente dimostrato che l'educazione nelle classi normali non è in grado di soddisfare i bisogni educativi del bambino" (Unesco, 1994, p. 12). Due anni più tardi la Carta di Lussemburgo (European Commission, 1996), sulla scorta di una serie di esperienze positive, conia l'espressione "scuola per tutti e per ciascuno", spingendosi a definire anche strategie di intervento e proposte (de Anna, 2004).

L'inclusione non può diventare "il lasciapassare per una sorta di bulimia diagnostica, che vede ogni diversità come devianza, e di conseguenza se ne appropria per immerterla all'interno di un percorso di normalizzazione basato su procedure psicometriche" (Dovigo, 2014, p. 23).

In Italia, a differenza di Paesi anche con contesti sociali simili, è praticata da decenni la *full inclusion*³, eppure, vi sono ancora significative criticità di sistema: ad esempio, ogni anno si devono attivare percorsi speciali per la formazione di docenti di sostegno, perché non è previsto che le competenze per l'inclusione siano pienamente acquisite nel percorso universitario mainstream (Anastasiou, Kaufman, e Di Nuovo, 2015; MIUR, 2011; 2019). I docenti su posto comune o delle singole discipline godono di uno status più elevato rispetto agli insegnanti di sostegno, che in alcune classi sono trattati come tutor personali dello studente con disabilità (Associazione TreeLLLe, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011; Ianes, 2014); nelle scuole, si annoverano frequenti pratiche di push out e pull out⁴

- 1 La *Dichiarazione di Ginevra* (1924) aveva anticipato di qualche anno l'affermazione del diritto all'educazione rispetto alla *Dichiarazione dei diritti umani*, ma come prerogativa del fanciullo, per crescerlo come "membro utile alla società".
- 2 Si notino le accezioni negativa del termine criticità e neutra del termine differenza, e si noti anche la robustezza dell'approccio laddove si adotta un'espressione omnicomprensiva che non ha bisogno di essere ridefinita ogni volta.
- 3 Nell'area OECD l'approccio più diffuso è quello *multidirezionale*, in cui gli studenti con bisogni educativi speciali sono variamente organizzati, in parte nelle scuole ordinarie e in parte in scuole speciali (EADSNE, 2012; Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli, 2011).
- 4 Con i termini push out e pull out ci si riferisce all'uscita sistematica, da parte di bambini/e o ragazzi/e, dall'ambiente in cui si stanno svolgendo le lezioni, per ragioni interne alla classe stessa (es. l'insegnante non sa gestire dinamiche comportamentali) o per fattori incentivanti esterni (es. la presenza nella scuola di un'aula appositamente attrezzata e dedicata al sostegno) (Ianes, 2014).

(Demo, 2014); il monitoraggio degli esiti dell'inclusione è ancora scarso, spesso affidato a survey di gradimento, non strutturato con strumenti di autovalutazione validati (Booth & Ainscow, 2011; Ianes, Demo & Dell'Anna, 2020).

Nella continua evoluzione ciò che interessa è riuscire a identificare delle traiettorie di miglioramento che possano fondarsi sulla capitalizzazione delle conoscenze e delle esperienze, e trarre valore dalla riflessione sulle molteplici prospettive e sui diversi ruoli. L'Index propone tre indirizzi di azione:

- rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, che derivano dall'interazione tra le caratteristiche degli studenti e la configurazione della scuola, in termini fisici, organizzativi, relazionali, pedagogici;
- dare sostegno a tutte le diversità, in direzione di una crescente autonomia e autodeterminazione degli studenti;
- fornire risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione, con un atteggiamento prosociale da parte di tutta la comunità educante, docenti, pari, soggetti sul territorio,
- attraversare un ciclo di sviluppo (ivi, p. 92) anche non prescrittivo, “iniziare dove e come si può”, “esplorare”, “negoziare”, etc. (Booth & Ainscow, 2011).

3. Riflessioni conclusive, o dalla cinematica alla dinamica

L'inclusione è un concetto poliedrico (Mitchell & Sutherland, 2020) che pretende un'azione su più fronti, o, come schematizza Cottini (2017), attraverso più piani: il piano metodologico e quello organizzativo devono essere ripetutamente attraversati, affinché il piano dei principi sia sostenuto da quello della ricerca, oggi molto ricco e in grado di proporre azioni didattiche testate in contesti simili e da riapplicare probabilisticamente con successo. La didattica *speciale* talvolta può richiedere una ricerca *speciale*, sia per contenuti che per metodi, ma si fa scienza nel momento in cui mostra di poter capitalizzare alcuni saperi e di non affidarsi unicamente ad azioni guidate da cornici mentali di mero buon senso.

La progettazione educativa che si è venuta definendo e strutturando a partire dagli anni Sessanta (Instructional Design o ID), costituisce un elemento portante per il configurarsi della didattica come scienza: studia e suggerisce modelli istruttivi, dispositivi progettuali, cornici metodologiche secondo cui il formatore può agire affinché l'apprendimento risulti efficace, efficiente, interessante per bambini, alunni, studenti, adulti in formazione nei diversi contesti (Calvani & Menichetti, 2020). L'intensa opera di verifica delle teorie e dei modelli derivanti dall'ID attraverso ricerche a carattere empirico, svolta con enfasi a partire dagli anni Novanta, ha consentito di pervenire a delle *evidenze*, conoscenze fondate perché ricavate nei contesti reali attraverso procedimenti che ne garantiscono l'affidabilità, depurate quanto più possibile da soggettività, e documentate per essere riapplicate in maniera rigorosa (Calvani 2012; Calvani & Menichetti, 2013; Hattie, 2009; 2012). L'Evidence-Based Education è una strategia di crescita professionale alla quale edu-

catori e formatori possono ricorrere giorno per giorno, facendo perno su una riflessione sistematica e controllata delle esperienze, senza trincerarsi dietro a ideologie, senza affidarsi solo al senso comune e alla propria esperienza personale, o alle mode (Mitchell & Sutherland, 2020; The Wing Institute, 2012; Trincherò, 2015).

Occorre saldare ricerca e attività didattica, in modo che da un lato educatori e formatori possano disporre di conoscenze affidabili sulle quali fare perno, e sviluppino competenza nello scegliere e nell'adattare tali conoscenze al contesto in cui operano, dall'altro lato i ricercatori partano dai bisogni sociali e sappiano disseminare opportunamente i risultati a cui pervengono. Poiché la ricerca avanza costantemente, per educatori e formatori sarà indispensabile un buon livello di *research literacy*, che consenta loro di andare attraverso la letteratura scientifica con competenza e spirito critico. Peraltro, secondo lo *knowledge management*, l'expertise agita è la risultante della mobilitazione di conoscenze esplicite e di conoscenze tacite (Polanyi, 1966), elicitate in forma chiara e diffuse presso la comunità interessata, in modo che l'intera organizzazione possa accedervi (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Le traiettorie si snodano quindi in uno spazio vettoriale multidimensionale in continua ridefinizione, che le survey, le correlazioni, altri studi empirici hanno descritto e continuano a descrivere con ricchezza di particolari. Per supportare la capacità di scelta di educatori e formatori e per rendere esplicite anche le possibilità di intervento, azioni e modalità di implementazione secondo cui le strategie si rendono efficaci, oggi ulteriori indagini si stanno orientando sullo *studio delle forze*, alla ricerca di probabilistiche relazioni causa-effetto, in cui le cause possano essere intenzionalmente indotte, dispositivi didattici efficaci da attivare. Questa ricerca condotta con rigore scientifico è in grado di interconnettere azioni didattiche e obiettivi, e di orientare le traiettorie attraverso l'applicazione di strategie che agiscano come forze di cambiamento.

Riferimenti bibliografici

- Anastasiou, D., Kaufman, J.M., & Di Nuovo, S. (2015). L'educazione inclusiva in Italia: descrizione e riflessioni sulla piena inclusione. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429-443. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060075> (ver. 16.02.2024).
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation. 3rd Edition*. Bristol: Centre for studies on inclusive education. Ed. italiana a cura di F. Dovigo (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.

- Calvani, A., & Menichetti, L. (2013). Evidence Based Education: superare il gap tra ricerca e pratica. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 1-5.
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2014). Gli Open Educational Path: per una accezione epistemologica di “apertura”. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 14(1), 86-98.
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2020). *Come fare un progetto didattico. Gli errori da evitare. Nuova edizione*. Roma: Carocci.
- Coe, R. & Kime, S. (2019). *A (new) manifesto for evidence-based education: twenty years on*. Sunderland, UK: Evidence Based Education.
- Cottini, L. (2015). *Evidence-based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione ed inclusione*. Roma: Carocci.
- Davies P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. 21st century skills: *Rethinking how students learn*, 20, 51-76.
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3), 202-217.
- Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Prefazione all'edizione italiana*. Roma: Carocci.
- EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education Country Data 2012*. Odense: EADSNE.
- European Commission (1996). *The Charter of Luxembourg*. Brussels: European Commission.
- European Parliament, Council of the European Union (2006). Recommendation of the European parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union (2006/962/EC)*.
- Greenstein, L. M. (2012). *Assessing 21st century skills: A guide to evaluating mastery and authentic learning*. Corwin Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Related to Achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London – New York: Routledge.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2018). 10 Mindframes for Visible Learning. Teaching for success. New York, NY: Routledge.
- Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Augello, G. (2019). *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede in una scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Demo, H., & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects* 49, 249–263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7> (ver. 16.02.2024).
- Kolb, (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Marchisio, S, Della Fina, V., & Cera, R. (2010). *La Convenzione delle Nazioni unite sui diritti delle persone con disabilità: commentario*. Roma: Aracne.

- Menichetti, L., & Calvani, A. (2013). «Open Educational Path»: a new educational way for Universities. In *EADTU Annual Conference. The Open and Flexible Higher Education Conference 2013. Transition to open and on-line education in European universities* (pp. 236-250). EADTU.
- Menichetti, L., Pellegrini, M., & Gola, G. (2019). Cornici mentali e stereotipie didattiche nella formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(1), 351-374. https://doi.org/10.7346/fei-XVII-01-19_29 (ver. 16.02.2024).
- Mitchell, D., & Sutherland D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. 3rd edition. London-New York: Routledge. Ed. italiana a cura di D. Ianes (2022). *Che cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (2011). *D.M. 30.09.2011. Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249. (12A03796)*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg> (ver. 16.02.2024).
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (2019). *D.M. 92 del 8 febbraio 2019. Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249 e successive modificazioni*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/400076/Prot.+92+del+08-02-2019.pdf/9def6d43-b4b8-48ae-98e5-0a2c476ae35a?version=1.0&t=1549975372608> (ver. 16.02.2024).
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/english> (ver. 16.02.2024).
- ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015, 70/1. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/agenda-2030/> (ver. 16.02.2024).
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York, NY: Doubleday & Company.
- Resnick, M. (2007). All I Really Need to Know (About Creative Thinking) I Learned (By Studying How Children Learn) in Kindergarten. In *ACM Creativity & Cognition conference*.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (p. 1983). New York: Basic Books.
- Slavin R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Slavin R. E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21-31. <https://doi.org/10.1080/0046-1520.2019.1611432> (ver. 16.02.2024).
- The Wing Institute (2012). *What is evidence-based education?* <https://www.winginstitute.org/evidence-based-education-explained> (ver. 16.02.2024).
- Trincherò, R. (2015). Prefazione. In G. Vivanet, *Evidence based education. Per una cultura dell'efficacia didattica* (pp. 9–11). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Unesco – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *The World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning*

- Needs. Adopted by the World Conference on Education for All in Jomtien, Thailand, March 1990.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583> (ver. 16.02.2024).
- Unesco – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2023). *What you need to know about inclusion in education. 2nd February 2023.* <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know> (ver. 16.02.2024).
- Unesco – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, & Ministry of Education and Science, Spain (1994). *The Salamanca Statement. On principles, policy and practice in Special Needs Education.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (ver. 16.02.2024).
- United Nations, 2015. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf (ver. 16.02.2024).
- World Economic Forum, WEF (2018). *The future of jobs report 2018.* Geneva, CH: World Economic Forum.

Da tutor a educatori di rete: ridefinire servizi e professionalità contro la dispersione scolastica

Valeria Cotza

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Milano-Bicocca - valeria.cotza@unimib.it

1. Introduzione. Condizioni di sistema e paradigma ecologico

La progettazione e la realizzazione di interventi di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica risultano tanto più efficaci quanto più riescono a poggiare su alcune condizioni di sistema che vadano oltre la frammentarietà che spesso ostacola la conoscenza su più livelli: intrapersonale, interpersonale, interistituzionale. Alcune di queste condizioni possono essere sintetizzate come segue (AGIA, 2022; Di Padova, Piesco, Marucci & Porcarelli, 2021; Salatin, 2021):

- una governance multilivello e integrata, tra livello centrale, regionale e locale;
- una governance intersettoriale, per realizzare collaborazioni tra vari attori del sistema scolastico e dei servizi educativi, sociali e socio-sanitari del pubblico e del privato sociale;
- la presenza di équipes multidisciplinari nei servizi territoriali, capaci di collaborare con le scuole;
- la promozione della cooperazione dal basso e del lavoro di rete a livello territoriale;
- una cultura della valutazione sistematica dell'efficacia delle politiche di intervento;
- l'implementazione di una struttura organizzativa e pedagogica di tipo sistemico e partecipativo (Bronfenbrenner, 1979), secondo la teoria bioecologica dello sviluppo umano, la quale invita a considerare il processo del divenire umano come relazione dinamica (e sempre singolare) tra la persona e il contesto sia prossimale che ecologico (Bronfenbrenner, 2005).

In questa prospettiva, che considera la governance del sistema di istruzione il bilanciere tra l'esigenza nazionale di standardizzazione (si pensi alle prove IN-VALSI) e il diritto all'autonomia di ogni singolo istituto, il presente contributo si prefigge di iniziare a esplorare le potenzialità di un sistema integrato nell'attuale governance policentrica (Stati, Regioni ed Enti locali) e intersettoriale (sistema pubblico, privato e del privato sociale), a partire dalla ridefinizione di uno dei servizi del CODIS, ovvero l'Unità di Contrasto alla Dispersione Scolastica del Co-

mune di Milano, Direzione Educazione - Area Servizi Scolastici ed Educativi, nato sulla scorta del SEA - Servizio Educativo per Adolescenti.

2. Il contesto della ricerca. CODIS - Unità di Contrasto alla Dispersione Scolastica

Il CODIS è un'Unità della Direzione Educazione del Comune di Milano che esplica tutta una serie di servizi di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica per ragazzi e ragazze in età della scuola dell'obbligo (quindi fino ai 16 anni). Al suo interno è possibile individuare tre macro-settori (Fig. 1):

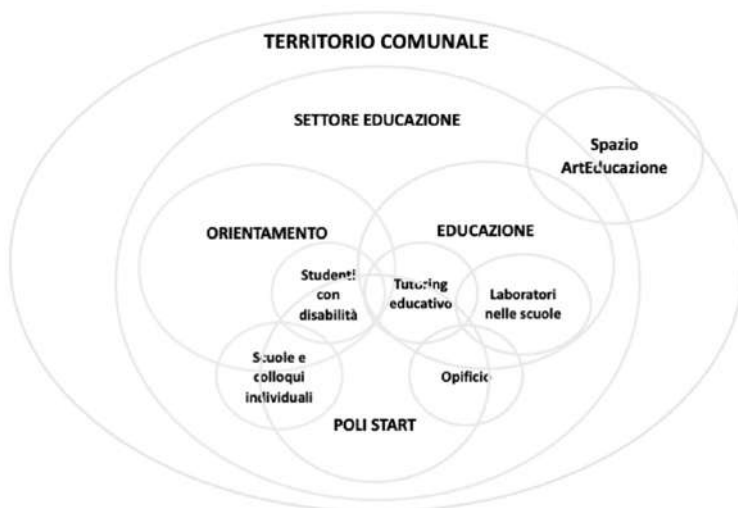


Fig. 1: Rappresentazione grafica dell'organizzazione interna dell'Unità CODIS

- il settore Orientamento: opera a livello preventivo ed è diviso in due macro-aree, l'orientamento cittadino e l'orientamento di soggetti con disabilità, svolgendo incontri nelle classi delle Scuole Secondarie di I e di II grado del territorio comunale e incontri individuali con docenti, studenti e studentesse e famiglie (in piccolo gruppo o singolarmente);
- il settore Poli Start: si tratta di quattro poli territoriali in rete con gli istituti comprensivi cittadini, gestiti da un'équipe formata da un educatore comunale e da un insegnante referente della scuola polo, che si occupano dell'inserimento degli studenti neo-arrivati con cittadinanza non italiana; in collaborazione con cooperative selezionate tramite apposito bando, il polo start eroga servizi di mediazione culturale e di alfabetizzazione (ItalBase e ItalStudio);
- il settore Educazione: opera a livello sia preventivo che di contrasto, con laboratori nelle classi, laboratori sul metodo di studio, preparazione all'esame finale

della Scuola Secondaria di I grado e prese in carico individuali (di studenti e studentesse spesso già in condizione di abbandono o dispersione scolastica); si tratta di interventi che si innestano su progettazioni preesistenti e non più in essere (si pensi ai progetti “SeguiMI a scuola - Percorsi integrati Scuola Laboratorio” e “DOORS - Porte aperte al Desiderio come Opportunità di Rigenerazione Sociale”¹, completati nel 2022) e che possono anche svolgersi in luoghi che sono ormai divenuti per la città di Milano dei veri e propri presidi territoriali di educazione alla bellezza e contrasto all’esclusione sociale, come lo Spazio Arteducazione presso l’Istituto Comprensivo “Italo Calvino”².

In particolare, il percorso di ricerca presentato in questo contributo ha avuto come specifico contesto il settore Educazione, composto, oltre che dalla PO, da tre educatori di lunga e consolidata esperienza nei servizi socio-educativi comunali e territoriali.

3. Il processo iniziale. Dal bisogno agli obiettivi della ricerca

La convenzione tra l’Università di Milano-Bicocca e il CODIS (responsabile scientifico: Luisa Zecca) nasce da un bisogno: la richiesta da parte del Comune di Milano di azioni di consulenza e formazione. In accoglimento della richiesta, la Bicocca propone di avviare una Ricerca-Azione-Formazione (sulla RAF: Prud’homme, Dolbec & Guay, 2011), nella cornice di un paradigma collaborativo che stimoli lo sviluppo di una consapevolezza riflessiva sulle pratiche in parte conosciute e in parte nuove. Il primo obiettivo è quello di dare parola all’esperienza, attivando una metariflessione sui processi che porti a “entrare dentro” al caso, secondo una logica *bottom-up* capace di addentrarsi in profondità nelle prassi e nelle pratiche educative.

Le azioni di ricerca, sperimentazione e monitoraggio sono state messe in campo per tutti e tre i macro-settori del CODIS; il lavoro più intenso e prolungato è stato svolto nel settore Educazione, dove opera il cosiddetto “gruppo tutoring educativo”, da cui è scaturito il bisogno di ridefinire un servizio talvolta dispersivo e senza identità, senza coesione e coordinamento interno. Tale percorso di ricerca, che qui si presenta, ha preso avvio ponendosi le seguenti domande di ricerca:

- Quali strategie mettere in atto per la riprogettazione di un servizio?
- Come ridefinire il servizio a partire dall’analisi dei casi?

Sulla scorta di queste due domande, l’obiettivo principale si è configurato essere quello di ridisegnare l’identità di un nuovo servizio. A discesa, sono stati poi in-

1 <https://www.scuoleapertemilano.it/it/progetti/progetti-conclusi/doors>

2 <https://www.tempoperlinfanzia.it/servizi/spazio-arteducazione/>

dividui alcuni sotto-obiettivi della ricerca (Schein, 2001; Wenger-Trayner, Wenger-Trayner, Reid & Bruderlein, 2023):

- la ridefinizione del ruolo degli educatori, identificando prospettive sostenibili più in linea con la funzione di governance assunta dall’Unità CODIS;
- la costruzione di un linguaggio e un metodo comune a partire da professionalità con background differenti;
- l’approfondimento delle variabili sulla dispersione scolastica attraverso un’analisi in profondità e sistemica dei casi.

4. Le fasi del percorso. Verso l’idea di un nuovo servizio

Il percorso di ricerca ha preso avvio nell’a.a. 2022/2023 ed è ancora in corso; finora si è articolato in tre fasi distinte, per un totale di otto incontri dedicati al gruppo di tutoring educativo (Tab. 1):

- fase della conoscenza: il team di ricerca ha conosciuto il gruppo degli educatori, approfondendo tramite mini-interviste sia il loro background lavorativo sia le attività da loro svolte, riflettendo sulla documentazione in uso e recuperando lo storico dei progetti educativi;
- fase della definizione: il gruppo di lavoro ha abbozzato la definizione di un nuovo servizio che potesse restituire identità e coesione interna, lo “Sportello di Tutoring Educativo di Rete”, ed è iniziata la sperimentazione su determinati casi supervisionata dal team di ricerca;
- reificazione: il gruppo di lavoro ha prodotto la prima bozza della carta del nuovo servizio.

Incontri team di ricerca - gruppo tutoring educativo	Contenuti dell'incontro	Incontri CODIS in Bicocca	Contenuti dell'incontro
16 gennaio 2023 - I FASE	Conoscenza del progetto SeguiMI e delle attività che svolgono gli educatori; prima ipotesi di ridefinizione del servizio.	20 dicembre 2022	Presentazione di alcuni dati sulla dispersione in territorio milanese; presentazione del cronoprogramma.
20 febbraio 2023	Prime prospettive di lavoro: riflessione su documentazione e strumenti.	30 gennaio 2023	Chiarificazione dei temi e degli obiettivi del percorso.
27 febbraio 2023 - II FASE	Prima definizione di un nuovo servizio: idea dello "sportello di tutoring educativo di rete"; avvio della sperimentazione (casi).	13 marzo 2023	Presentazione di progetti: mappatura dei progetti anti-dispersione e progetti su San Siro/Selinunte.
20 marzo 2023	Prima costruzione del modello procedurale dello sportello; supervisione sui casi.	3 aprile 2023	Focus sulla conduzione del colloquio.
27 marzo 2023	Supervisione sui casi.	15 maggio 2023	Presentazione del fenomeno della dispersione scolastica e focus group (3).
17 aprile 2023	Supervisione sui casi.	13 giugno 2023	Presentazione dello stato dell'arte dei servizi da parte degli operatori.
8 maggio 2023	Riflessione sul coordinamento interno al CODIS; supervisione sui casi.	OUTPUT	Costruzione di un osservatorio sulla dispersione scolastica
8 giugno - III FASE	Supervisione sui casi; revisione del modello; prima bozza della carta del nuovo servizio.		Mappatura degli interventi di prevenzione e contrasto

Tab. 1: Le fasi del percorso di ricerca e gli incontri tra UNIMIB-gruppo di tutoring educativo e UNIMIB-gruppo CODIS

Tale percorso ha permesso la costruzione di un clima collaborativo e di fiducia, dove l'uso della parola ha incentivato lo sviluppo della consapevolezza riflessiva e ha dato senso all'esperienza, consentendo di modificarla con rigore nel metodo. Ciò ha portato a far emergere nuove domande, che a loro volta hanno riaccessato la motivazione e riattivato la scelta professionale.

Tutti gli incontri sono stati audio-registrati e trascritti *verbatim*. La raccolta di questi dati è stata utile per mettere a punto e poi rifinire sempre più l'intento e il modello procedurale dello Sportello (si veda sotto), anche attraverso una sperimentazione che ha visto impegnati gli educatori nell'analisi di alcune segnalazioni, nei colloqui con studenti/studentesse, famiglie e scuole e nella restituzione alle famiglie con la stesura di specifici progetti educativi. I colloqui sono stati documentati dagli operatori mediante la scrittura di report narrativi, e per ogni caso esaminato è stato aperto un dossier; tutti questi materiali sono stati oggetto di studio e riflessione durante i momenti di supervisione.

5. Risultati preliminari. Lo “Sportello di Tutoring Educativo di Rete”

Dagli incontri iniziali sono emersi alcuni elementi principali che hanno informato e fatto da guida per l'intero percorso di ricerca e per la costruzione del modello procedurale dello Sportello:

- il bisogno di costruire una rete efficace di rapporti con i servizi comunali e con quelli esterni, a partire dalla condivisione delle informazioni e dall'aggiornamento del dataset fino alla messa a terra di un coordinamento stabile con referenti scolastici, coordinatori di servizi, UST e USR;
- la necessità di potenziare il monitoraggio e la valutazione *ex post* degli interventi, andando oltre il rilevamento del gradimento (ma: con quali strumenti?);
- la necessità di definire priorità e obiettivi degli interventi, così da organizzare meglio un carico di lavoro spesso eccessivo (soprattutto per la forte pressione esercitata dalle scuole) e da definire il ruolo da assumere rispetto a servizi analoghi del Terzo Settore.

I momenti di supervisione hanno permesso di rifinire sempre più il modello di un nuovo servizio che, secondo quanto abbozzato nella carta, «mette a disposizione l'esperienza e le competenze educative degli operatori dell'Unità CODIS per fornire un'azione anamnestică, consulenziale e di orientamento che vada in supporto a situazioni più o meno gravi di dispersione scolastica».

Il servizio è riservato alla Scuola Secondaria di I e di II grado (solo biennio). L'azione dello Sportello inizia al momento della ricezione di una segnalazione via mail; passano al vaglio degli operatori solo le segnalazioni provenienti da: famiglie, scuole, servizi sociali e servizi educativi del territorio. Dopo la segnalazione, il modello procedurale prevede quanto segue:

- vaglio della segnalazione sulla base dei criteri di accesso; in caso di accoglimento:
 - invio al segnalante di un'eventuale scheda da compilare;
 - assegnazione del caso a un operatore;
 - primo colloquio con il segnalante per approfondire il caso;

- se il segnalante non coincide con la famiglia: colloquio nella sede del segnalante;
- se il segnalante è la famiglia: colloquio nella sede del CODIS;
- fase di valutazione (durata: da uno a tre mesi), con redazione di un dossier ante-intervento:
 - colloqui (preferibilmente in presenza);
- restituzioni (con la redazione di uno o più report di valutazione a seconda degli interlocutori):
 - ricostruzione;
 - interventi in atto;
 - stesura di un progetto educativo corredato di ipotesi di intervento (con risorse interne al CODIS o esterne);
- monitoraggio (durata: un anno circa, variabile a seconda del caso);
- valutazione finale.

I colloqui possono svolgersi con lo studente o la studentessa, gli insegnanti (curricolari e di sostegno, funzioni strumentali, referenti e coordinatori), i dirigenti scolastici, membri della famiglia dell'alunno o dell'alunna, neuropsichiatria, servizi sociali ed eventuali tutor che seguono il/la ragazzo/a (come ad esempio un tutor specializzato nei Disturbi Specifici dell'Apprendimento).

6. Conclusioni. Prospettive di lavoro

Lo “Sportello di Tutoring Educativo di Rete” è quindi un nuovo servizio che cerca di mettere a frutto l'esperienza e le competenze maturate dagli operatori, dando unitarietà e coerenza ad azioni che prima erano spesso realizzate in modo disarticolato e isolato. Affinché lo Sportello possa condurre un'azione sistemica e coesa, occorre però prima di tutto ridefinire il rapporto tra questo nuovo servizio e gli altri servizi interni al CODIS, in modo che ci possa essere circolarità di informazioni e risorse. La gestione organizzativa, inoltre, dovrà essere meglio precisata, in termini di rapporto con la Direzione, ruoli e funzioni degli operatori, composizione dell'équipe educativa, monte ore, formazione e supervisione.

Internamente al servizio, infine, occorre redigere un template degli strumenti operativi (schede per il segnalante, dossier e report di valutazione, schede di monitoraggio) e stabilire degli indicatori precisi affinché l'azione dello Sportello possa essere efficacemente monitorata e valutata.

Riferimenti bibliografici

- AGIA - Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Roma.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: SAGE Publications.
- Di Padova, P., Piesco, A.R., Marucci, M., & Porcarelli, C. (2021). *Dal sistema di garanzia dell'infanzia ai patti educativi di comunità. Strategie comunitarie e approcci integrati per il contrasto ai rischi di esclusione dei minori*. Roma: INAPP.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., & Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 165-188.
- Salatin, A. (2021). La dispersione scolastica in Italia. I risultati di una recente indagine dell'AGIA. *Giovani e Comunità Locali*, 3, 39-50.
- Schein, E.H. (2001). *La consulenza di processo. Come costruire le relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B., Reid, P., & Bruderlein, C. (2023). *Communities of practice within and across organizations. A guidebook*. Sesimbra (Portugal): Social Learning Lab.

La voce degli studenti nella comunità scolastica: prospettive pedagogiche di giustizia sociale per l'innovazione didattica e il successo professionale

Giulia Cuozzo

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Firenze - giulia.cuozzo@unifi.it

Introduzione

La pandemia globale e la conseguente attivazione della Didattica a Distanza hanno accelerato la messa in discussione – già avviata dal dibattito internazionale sul finire del secolo scorso – di certezze, abitudini e metodologie legate al sistema scolastico: da un lato, hanno fatto emergere quanto tale sistema sia ancora fortemente ancorato a modelli istruttivi di tipo trasmissivo (Ranieri, 2020; Ranieri, Gaggioli & Borges, 2020); dall'altro, hanno spinto a riflettere su un complessivo ripensamento della didattica in favore di una maggiore centralità, decisionalità e partecipazione degli studenti nei processi di insegnamento-apprendimento (Pizzi, Carosio, 2023). In tal senso, la componente emotivo-relazionale sta rivestendo una funzione sempre più focale nella creazione di spazi di riflessione e confronto, sostenendo la promozione del benessere scolastico e il potenziamento delle competenze trasversali degli individui nell'ottica dello sviluppo civico e professionale di ciascuno (ivi, p. 230). Tuttavia, al fine di agire un cambiamento mirato all'innovazione e al miglioramento effettivi delle pratiche didattiche, è necessario che i docenti maturino un'attitudine all'ascolto e all'analisi dei bisogni e delle istanze degli studenti (Batini, Bartolucci & De Carlo, 2017), ancora perlopiù considerati come utenti distaccati di un'offerta formativa standardizzata e monolitica (Grion, Ranieri & Cuozzo, 2023), nonché contraddistinta da un taglio decisamente trasmissivo (Moschini, Cuozzo, Bucciarelli & Ranieri, 2023).

Evidenziando come la voce degli studenti si riveli un valido strumento per garantire una maggiore efficacia e qualità dei processi didattici, il presente contributo ha l'obiettivo di porre in luce il legame parallelo tra l'opera educativa di don Lorenzo Milani e la prospettiva pedagogica denominata "Student Voice" – affermatasi circa mezzo secolo più tardi –, mostrando come la loro intersezione possa concorrere allo sviluppo di una comunità scolastica più autentica ed inclusiva entro i confini nazionali, favorendo altresì pratiche educative più eque, il successo professionale e la promozione di una cittadinanza democratica.

1. La pedagogia della parola

Nell'ottobre del 1947, il giovane sacerdote toscano don Lorenzo Milani viene nominato cappellano della parrocchia di S. Donato a Calenzano, un borgo situato alle porte di Firenze e al tempo contraddistinto da una realtà rurale molto arretrata, nonché da un alto tasso di analfabetismo (Battelli, 2019). Per questa ragione, egli matura la convinzione che la Chiesa abbia il compito di istruire i fedeli, in quanto persone di cui essa stessa è spiritualmente responsabile, fondando così la sua prima scuola popolare per i giovani operai e contadini della zona. Affermandosi maestro prima ancora che sacerdote, don Milani ritiene che la cultura – intesa non solo in termini di conoscenza, ma anche e soprattutto nel senso di capacità critica – possa aiutare i più deboli a superare la loro condizione di rassegnazione (Milani, 1957). Nello specifico, identifica nella parola lo strumento principe per qualsiasi lotta all'eguaglianza e al superamento delle ingiustizie sociali, mirando alla valorizzazione della dignità e della libertà di ciascun individuo (Scuola di Barbiana, 2017). Al riguardo, il prete dichiara: “È solo la lingua che rende uguali. Uguale è chi sa esprimersi e intendere l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli” (ivi, p. 79). Il pensiero di don Milani, definito a gran voce scomodo, intende pertanto rivoluzionare le dinamiche presenti all'interno della scuola italiana della metà del XIX secolo, denunciando e compensando le differenze di classe che penalizzano i soggetti provenienti da classi subalterne e/o contesti di disagio mediante la comunicazione e l'attento ascolto delle loro voci, con lo scopo di agganziare la conoscenza al progetto di vita di ognuno (Milani, 1957).

Tra la fine degli anni Novanta e l'inizio degli anni Duemila, in ambito anglofono inizia a farsi strada un movimento pedagogico denominato “Student Voice”, il cui obiettivo primario è quello di promuovere il ruolo attivo e responsabile degli studenti nei processi educativi di ogni ordine e grado d'istruzione, con la salda convinzione che questi ultimi – a prescindere dall'età – possano condurre riflessioni rilevanti al fine di innovare significativamente le pratiche di insegnamento-apprendimento (Rudduck & Flutter, 2004). Qualche anno dopo, l'accademica americana Alison Cook-Sather (2002) propone una lettura storico-epistemologica di tale prospettiva – verso cui il panorama internazionale sta maturando una crescente attenzione – , costituendo così un vero e proprio campo di studi che riconosce e considera gli studenti dei *partner* dotati di competenza e autorità, nonché co-partecipanti legittimi ed essenziali nella progettazione e attuazione dei curricula, delle metodologie e delle procedure valutative (Grion, Ranieri & Cuozzo, 2023). Attraverso la collaborazione e il dialogo reciproco su aree di interesse comune, si assiste alla creazione di partenariati pedagogici funzionali alla democratizzazione delle pratiche didattiche e ad una loro implementazione al di fuori degli ambiti formali o delle relazioni tipiche (ivi, p. 3696), superando le differenze individuali e promuovendo l'attitudine all'ascolto e all'agire collettivo (Quinn & Owen, 2016).

2. Pratiche didattiche inclusive tra eguaglianza sociale e cittadinanza attiva

Le due prospettive sopradescritte, sebbene distanti circa sei decenni l'una dall'altra, mostrano un legame parallelo e finalità cardine condivise, orientate allo sviluppo di ambienti formativi maggiormente equi, inclusivi e accessibili. Nel dettaglio, dall'analisi della letteratura dell'ultimo decennio (Grion, Ranieri & Cuozzo, 2023) emergono cinque fattori chiave caratterizzanti il movimento *Student Voice*, che si possono riscontrare anche nell'opera educativa di don Milani e che si rivelano abilitanti per l'attivazione di comunità scolastiche volte al riconoscimento del mutuo scambio e della libera espressione.

Il primo fattore concerne lo sviluppo di *esperienze di apprendimento socialmente più giuste* che favoriscano la progressiva emancipazione delle varie popolazioni studentesche – soprattutto quelle appartenenti a categorie sottorappresentate e/o minoranze sociali – attraverso la valorizzazione della loro identità e autonomia, nonché tramite una redistribuzione della conoscenza e degli spazi per cui gli studenti siano riconosciuti soggetti portatori di interesse ed attori essenziali nella costruzione di nuove consapevolezze (Briffett Aktaş, Wong, Kong & Ho, 2023). A conferma del potere liberatorio dell'istruzione, don Milani (1957) dichiara: “Il mondo ingiusto l'hanno da raddrizzare i poveri e lo raddrizzeranno solo quando l'avranno giudicato e condannato con mente aperta e sveglia come la può avere solo un povero che è stato a scuola” (ivi, p. 238). Il secondo fattore prevede un *ribaltamento delle gerarchie* presenti all'interno dei sistemi educativi, caratterizzate da tre principali componenti: il differenziale di potere tra docenti e studenti, l'esistenza di rapporti rigidi e formali e la direzione univoca del lavoro. La prospettiva “Student Voice”, difatti, intende sovvertire i ruoli tradizionali in favore di relazioni bidirezionali e flessibili (Maunder, 2021). A tal proposito, lo stesso don Milani (1957) si avvale dell'istruzione per elevare i sudditi a popolo sovrano, formando individui consapevoli e capaci di rivendicare i propri diritti e sconvolgendo – come riportato in apertura – i principi classisti della scuola italiana del tempo. Con particolare riferimento ai contesti di istruzione superiore, il terzo fattore afferisce all'*attivismo studentesco* che garantisce agli studenti il diritto di far valere la propria voce non solo nei confini della classe, ma anche all'interno degli organi decisionali, eleggendo i propri rappresentanti e prendendo parte alle unioni sindacali e/o associazioni studentesche, così da incidere concretamente sui processi di riforma (Yadessa, Bekabil & Fetene, 2022). Coerentemente con quanto appena delineato, uno dei propositi fondanti il pensiero educativo del sacerdote toscano è quello di spronare i suoi ragazzi ad interessarsi di ciò che li circonda, affinché maturino un senso di responsabilità e si affaccino gradualmente al panorama socio-politico, come testimonia la scritta “I care”, ovvero “Me ne importa, mi sta a cuore”, affissa sulla parete della scuola di Barbiana. Il quarto fattore riguarda l'*incremento della motivazione*, elemento che – seppur determinante la qualità e il successo delle pratiche pedagogiche – raramente è insito di per sé negli studenti: partendo dalla condivisione e dall'integrazione delle loro opinioni e punti di vista, passando poi per lo sviluppo delle competenze sociali e la creazione di ambienti formativi egua-

litari, la prospettiva “Student Voice” abilita lo sviluppo di tale processo promuovendo altresì la progressiva acquisizione di fiducia in sé stessi (Browne & Millar, 2019). A questo riguardo, don Milani (1957) sottolinea il ruolo fondamentale del docente e/o dell’educatore nel far emergere i talenti nascosti degli studenti e afferma: “Non ho retto i giovani con doni speciali di attrazione. Sono solo stato furbo. Ho saputo toccare il tasto che ha fatto scattare i loro più intimi doni. Io ricchezze non ne avevo. Erano loro che ne traboccavano e nessuno lo sapeva” (ivi, p. 242). Il quinto ed ultimo fattore sottolinea l’importanza di incentivare l’*approccio alle tematiche sociali emergenti*, con il fine di avvicinare gli studenti non solo ai contenuti disciplinari, ma anche e soprattutto a questioni e problematiche attuali, incidendo sulla loro capacità di apportare cambiamenti significativi (Barrineau & Håkansson, 2021). Questo aspetto costituisce uno dei punti focali dell’opera educativa di don Milani, che – oltre a prevedere incontri settimanali con politici, intellettuali e sindacalisti – dedica buona parte del tempo alla lettura e alla discussione dei giornali in classe, soffermandosi a lungo sui termini difficili ed elaborando poi un commento collettivo insieme ai suoi ragazzi (Milani, 1957).

3. Riflessioni conclusive

In conclusione, il presente contributo ha messo in luce come l’intersezione tra i principi cardine del movimento pedagogico “Student Voice” e quelli del pensiero educativo del maestro e sacerdote don Lorenzo Milani – che risulta esserne un autentico precursore – possa favorire esperienze di apprendimento socialmente più giuste, il successo professionale degli studenti e la creazione di un terreno fertile per lo sviluppo della cittadinanza democratica. Poiché quest’approccio fatica ancora a fare il suo ingresso nel panorama nazionale, è auspicabile prevedere in primo luogo un’appropriata formazione sul personale docente, operando al tempo stesso un capovolgimento delle ideologie di potere e dei rapporti dominanti tra gli attori coinvolti. Attraverso un significativo bilanciamento dei ruoli, i docenti sono chiamati a prendere in esame i feedback forniti dagli studenti e a condividere le dinamiche all’interno della classe, rivalutando i valori personali e le strategie implementate. Tali dinamiche, pertanto, si rivelano offrire un terreno fertile per lo sviluppo di una comunità scolastica aperta a tutti ed inclusiva, finalizzata alla creazione di percorsi formativi integrati ed individualizzati mediante una continua interazione con la realtà sociale.

Riferimenti bibliografici

Barrineau, S., Schnaas, U., & Håkansson, L. (2021). Students as change agents. Reorienting higher education pedagogy for wicked times. In Serger S. S., Malmberg A., Benner M. (Eds.), *Renewing higher education. Academic leadership in times of transformation* (pp. 267-286). Lund: Lund University.

- Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo, M. E. (2017). Ripensare la professionalità docente imparando ad ascoltare la voce degli studenti. In Magnoler P., Notti A. M., Perla L. (Eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 99-100). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Battelli, G. (Ed.). (2019). *Lettere alla madre*. Bologna: Marietti 1820.
- Briffett Aktaş, C., Wong, K. L., Kong, W. F. O., & Ho, C. P. (2023). The student voice for social justice pedagogical method. *Teaching in Higher Education*, 1-18.
- Browne, L., & Millar, D. K. (2019). Increasing student voice and empowerment through technology. Not just listening to the voice of the learner but using their digital capabilities to benefit a whole college community. *Journal of Further and Higher Education*, 43, 1433-1443.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives. Toward Trust, Dialogue, and Change Education. *Educational Researcher*, 31, 3-14.
- Grion, V., Ranieri, M., & Cuozzo, G. (2023). *The Voice of Students for Pedagogical Innovation of Higher Education. Adapting International Models and Practices to the Italian Context* in EDULEARN 2023 Proceedings. IATED.
- Maunder, R. E. (2021). Staff and student experiences of working together on pedagogic research projects. Partnerships in practice. *Higher Education Research & Development*, 40, 1205-1219.
- Milani, L. (1957). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libera Editrice Fiorentina.
- Moschini, I., Cuozzo, G., Bucciarelli, I., & Ranieri, M. (in corso di stampa). *Alfabetizzazione critica ai media tra ambienti digitali e processi di significazione. Il progetto europeo "ICME" e lo sviluppo di una literacy multimodale*. Atti del Convegno SIREM 2023, Roma.
- Pizzi, C., & Carosio, E. (2023). Ripensare la scuola in termini di innovazione, benessere e relazione col mondo. L'esperienza della formazione docenti dall'inizio della pandemia a oggi. L'apprendimento tra innovazione e riferimenti scientifici. *Ricerca Psicoanalitica*, 34, 229-236.
- Quinn, S., & Owen, S. (2016). Digging deeper. Understanding the power of 'student voice'. *Australian Journal of Education*, 60(1), 60-72.
- Ranieri, M. (2020). La scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 69-76.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M. K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia. Uno studio sulla Scuola Primaria. *Praxis Educativa*, 15, 1-20.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2004). *How To Improve Your School: Giving Pupils a Voice*. London & New York: Continuum International Publishing.
- Scuola di Barbiana (2017). *Lettera a una professoressa*. Milano: Oscar Mondadori.
- Yadessa, M., Bekabil, M., & Fetene, G. T. (2022). Student representation and participation in institutional decision-making. The perspective of AAU student representatives, Ethiopia. *Heliyon*, 8, 1-10.

Il TLC come generatore di comunità di pratica nell'ambito della ricerca universitaria: un'esperienza di educazione al confronto

Letizia Ferri

Assegnista di ricerca

Università dell'Insubria di Varese - letizia.ferri@uninsubria.it

Introduzione

Un aspetto da considerare con attenzione è che la pandemia da Covid-19 ha accelerato la necessità di investire in maniera più intensiva in nuovi approcci educativi e risorse didattiche innovative basate sulle tecnologie digitali. Questo impulso è stato cruciale per affrontare l'emergenza sanitaria e per adattare l'istruzione e la formazione alle mutevoli dinamiche sociali ed economiche, come evidenziato nel rapporto del CEDEFOP del 2022. Questi investimenti a favore dell'innovazione educativa non hanno però toccato solo l'ambito dei dispositivi digitali, ma fortunatamente, anche l'ambito della formazione dei professionisti dell'educazione, ovvero gli insegnanti, a partire dai docenti universitari, per la cui formazione sono stati costituiti i *Teaching and Learning Centre* (TLC).

Durante la pandemia è emersa in modo evidente, accanto all'importanza delle competenze digitali e formative, anche l'importanza delle competenze relazionali e la necessità di sostegno e condivisione reciproca in ogni ambito professionale. Sorprendentemente, queste dimensioni non sono ancora state pienamente integrate nell'attuale struttura formativa per le diverse professioni, soprattutto per quanto riguarda la figura del docente universitario. Questo vale sia per l'aspetto didattico che per quello della ricerca, come riportato in uno studio condotto da Lotti (Lotti e al., 2022).

Partendo dall'affermazione di Wenger (2000) che "Conoscere è un atto di partecipazione a complessi sistemi sociali di apprendimento". Ci si è chiesto se i TLC possano diventare incubatori di innovazione anche nell'ambito dell'attività di ricerca dei docenti e se creare comunità di pratica tra ricercatori di ambiti diversi sia possibile, efficace e con quali modalità. Questo ha portato alla costituzione di una comunità di pratica transdisciplinare tra 10 assegnisti del TLC di Ateneo afferenti a diversi dipartimenti e aree disciplinari.

Per la realizzazione del modello formativo di ricerca condivisa ci si è avvalsi di alcuni modelli teorici di riferimento quali l'approccio dialogico di Bachtin (2016), l'*Activity theory* di Engeström (2004) e in particolar modo il concetto di Comunità di pratica di Wenger (2007), poiché le suddette teorie forniscono e favoriscono uno sguardo multiprospettico e narrativo sulle esperienze.

1. Il progetto Comunità di pratica del *Teaching and Learning Centre* dell'Università degli studi dell'Insubria

L'Università degli Studi dell'Insubria di Varese e Como sta dimostrando un impegno serio nell'elevare la qualità dell'istruzione superiore attraverso il suo *Teaching Learning Centre*. L'iniziativa, che comprende la formazione dei docenti, il rilascio di *Open Badge* agli studenti e la collaborazione interdisciplinare con il terzo settore, rappresenta un modello virtuoso per promuovere un apprendimento attivo e lo sviluppo delle *soft skills*. La creazione di comunità di pratica orientate all'approccio transdisciplinare costituisce un passo significativo verso l'innovazione educativa e l'eccellenza accademica. In un mondo in continua evoluzione, l'Università degli Studi dell'Insubria si propone, attraverso il *Teaching Learning Centre*, di promuovere un'innovazione digitale e formativa attraverso l'implementazione di pratiche relazionali, quali ad esempio le comunità di pratica. All'interno di questo quadro e attraverso un approccio didattico basato sull'apprendimento attivo, è attualmente in corso una ricerca volta a creare, monitorare e valutare una comunità di pratica che adotta un approccio transdisciplinare.

La prima comunità di pratica nata in questo contesto, può essere descritta come «orizzontale». A partire da gennaio 2023, gli assegnisti del TLC si sono uniti per esplorare l'utilizzo delle metodologie didattiche e l'implementazione delle *soft skills* all'interno delle rispettive discipline, al fine di migliorare le attività legate ai vari corsi di laurea. Questi partecipanti si riuniscono mensilmente tra loro e con il Direttore e la Vice-direttrice del Centro, per condividere le loro esperienze e progetti di ricerca. Grazie a questa comunità di pratica, che è guidata e monitorata nel suo sviluppo, sono già emersi alcuni progetti condivisi e pubblicazioni.

2. Strutturazione e organizzazione del progetto

Il progetto di comunità di pratica "orizzontale" si articola su due anni accademici, da gennaio 2023 fino a gennaio 2025. Lo svolgersi del progetto è monitorato da un assegnista in capo al *Teaching and Learning Centre*. La ricerca si propone di verificare se fornendo una struttura semi-organizzata in ambito universitario, per scambiare conoscenze e promuovere lo sviluppo collettivo possa migliorare i risultati scientifici dei singoli, contribuire al cambiamento della cultura organizzativa accademica, implementare le capacità relazionali dei partecipanti, la coscienza di sé e le interazioni con il Terzo Settore. Si cercherà di monitorare se attraverso le tappe costitutive del modello della comunità di pratica, esplorazione, diffusione, confronto e crescita, la comunità in oggetto possa ottimizzare le capacità dei singoli e svolgere un ruolo sostanziale nella promozione della ricerca e dell'innovazione.

Gli assegni hanno un responsabile scientifico per dipartimento e sono volti a sviluppare ricerca secondo i due filoni principali del TLC (innovazione didattica e competenze trasversali/*soft skills*) declinati nei diversi ambiti, questo consente

una contaminazione dei saperi e lo sviluppo di nuove linee di ricerca trasversali ai diversi dipartimenti.

Nel contesto della ricerca scientifica, l'efficace condivisione di conoscenze e l'interazione tra i membri sono aspetti fondamentali per il progresso delle attività di ricerca e l'evoluzione delle comunità scientifiche, ma ci si chiede se è possibile validare dei modelli di collaborazione efficaci e ripetibili. Di seguito si esaminano gli incontri svolti e le modalità di condivisione all'interno della comunità di pratica presentata, applicando un modello organizzativo che generi vitalità (Wenger, 2007). Questo approccio semi-strutturato facilita il confronto e la crescita delle relazioni tra i membri e ne permette una replicabilità in altri contesti. Ciascun incontro ha una durata di circa quattro ore, per consentire un'analisi approfondita e costruttiva.

- I. Plenaria: legittimazione organizzativa, presentazioni, condivisione degli obiettivi comuni e dei progetti di ricerca.

La prima fase inizia con una riunione plenaria, in cui i membri della comunità di pratica si riuniscono per condividere presentazioni personali, obiettivi comuni, progetti di ricerca e tentare di mettere in luce possibili ambiti e tematiche interdisciplinari. All'inizio della riunione viene presentato l'organigramma, la collocazione del gruppo all'interno del contesto universitario e i risultati attesi, cercando di coinvolgere anche empaticamente i membri. Questo momento è essenziale per stabilire una base solida di conoscenza condivisa e per incoraggiare lo scambio di opinioni tra i partecipanti. La tavola rotonda è il *setting ideale* per questa fase, poiché fornisce un ambiente informale, ma strutturato che favorisce la discussione aperta.

- II. Riunione tra Assegnisti e Direzione TLC: condivisione dello Stato delle Ricerche e *Feedback*.

Nella seconda fase, gli assegnisti e la direzione si incontrano per condividere lo stato delle ricerche in corso e per ricevere *feedback* dal gruppo. Questo scambio di informazioni è cruciale per garantire la qualità delle ricerche e per indirizzare eventuali sfide o questioni emerse durante la fase iniziale. Questa fase riflette la scoperta della comunità potenziale e serve a stabilire un ambiente di fiducia e collaborazione.

- III. Riunione tra Assegnisti e Direzione TLC: condivisione dello stato delle ricerche e confronto sui problemi.

La terza fase rappresenta un'ulteriore evoluzione nella dinamica della comunità di pratica. Gli assegnisti e la direzione TLC si riuniscono nuovamente per condividere lo stato delle ricerche e discutere le problematiche che potrebbero essere emerse. Questa fase mira a promuovere il confronto costruttivo tra i membri, incoraggiando soluzioni innovative e strategie per affrontare le sfide.

- IV. Riunione tra Assegnisti e Direzione TLC: lezione sulla didattica e condivisione delle metodologie.

La fase finale del primo ciclo di incontri segna la maturità della comunità di pratica. Durante questo incontro, si tiene una lezione sulla didattica, che consente ai membri di apprendere ulteriori metodologie e *best practice*. La condivisione dello stato delle ricerche continua a essere un elemento chiave, ma ora è arricchita dall'applicazione di nuove conoscenze e approcci. Questa fase rappresenta il culmine della crescita e della vitalità della comunità.

In conclusione, l'adozione di un modello basato sulla comunità di pratica negli incontri scientifici effettuati offre un quadro strutturato per la condivisione delle conoscenze e la crescita collettiva.

3. Strumenti di analisi e primi risultati

Il percorso formativo e di ricerca condivisa è tuttora in essere, per cui non si cercherà di analizzare i risultati definitivi della sperimentazione, ma illustrare le modalità della sua attuazione e i risultati raccolti con diverse ricerche quali-quantitative svolte *in itinere*.

Le metodologie di ricerca che si stanno utilizzando sono:

- Analisi dei risultati dei questionari qualitativi in ingresso;
- Analisi dei risultati quantitativi generati dalle interazioni, ovvero la quantità di progetti-pubblicazioni e ricerche realizzati;
- Analisi dei testi degli incontri (verbali e registrazioni) tramite il *Software Maxqda*;
- Analisi delle tipologie di interazioni tramite canali mediatici e del linguaggio non verbale tramite video-registrazioni (alcune si vorrebbero analizzare tramite *OpenPose*)

Queste metodologie hanno lo scopo di valutare il cambiamento delle interazioni, della concezione del gruppo che hanno i membri e la sua produttività.

Secondo Wenger, la costruzione dell'identità consiste nel negoziare i significati del nostro agire in quanto membri di una comunità (Wenger, 2006, ed. or. 1998), che cosa significa questa espressione? si può sostenere che l'identità sia una sorta di "cerniera" tra il sociale e l'individuale: in altri termini, se è vero che la nostra visione del mondo, i nostri linguaggi manifestano la ricchezza e la complessità delle nostre relazioni sociali, la nostra identità come individui non può dissociarsi dalla nostra identità come membri di una comunità (Alessandrini, 2007).

Dalla ricerca qualitativa iniziale, in cui si è chiesto ai partecipanti di individuare una metafora e descriverla che li rappresentasse nel loro agire lavorativo, solo un partecipante ha citato aspetti di collaborazione e apertura agli altri pensando al suo lavoro di ricerca e a se stesso. Dai primi dati quantitativi invece emerge che

ad oggi sono stati svolti, tra i progetti, la partecipazione a FDP; 3 incontri su specifici ambiti di ricerca; lezioni tenute da assegnisti per corsi OB agli studenti. Per le pubblicazioni, 2 convegni, 3 pubblicazioni, due pubblicazioni condivise e per le ricerche 4 progetti si sono evoluti discostandosi dall'idea originale grazie al confronto.

Attraverso l'indagine semantica sulle registrazioni e i verbali si è perciò indagato se si stia cambiando il modo di parlare ed affrontare i propri progetti di ricerca man mano che si prosegue il lavoro della comunità di pratica, ovvero se stia avvenendo una modifica degli individui e del repertorio (Wenger, 2006)

Dalle registrazioni emerge una maggiore familiarità con la modalità di lavoro e di ricerca ed una generale soddisfazione. Inoltre si registra l'aumento dei confronti anche informali, il coinvolgimento di più membri del gruppo, l'aumento degli scambi sui canali virtuali di materiali e iniziative.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di pratica e apprendimento*. In *Comunità di Pratica e Società della Conoscenza*. Le Bussole. Roma: Carocci.
- D'Acunto, G. (2016). La sovranità delle voci. Il testo come trama dialogica del senso. In *Consecutio temporum*, 10, Novembre 2016.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: OrientaKonsultit.
- Engeström, Y. (1992). *Interactive expertise: studies in distributed working intelligence*. University of Helsinki. Department for Education. Research Bulletin 83. Helsinki.
- Lotti A., Serbati A., Doria B., Picasso F., & Felisatti E. (2022). Teaching and Learning Centre: una lettura analitica degli elementi costitutivi. *Formazione e insegnamento*, XX-2-22.
- Midoro, V. (2002). Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento virtuali. *TD* 25-1. Genova.
- Romano, A. (2022). Innovare insieme. Verso un Network Italiano dei Teaching & Learning Center. In *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: Genova University press.
- Wenger, E., Mc Dermott, R., M. & Snyder, W. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e ass.

Professioni educative e inclusione: “I-Care” come pratica di benessere

Francesca Franceschelli

Dottoressa di ricerca

Università degli Studi di Foggia - francesca.franceschelli@unifg.it

1. Sul concetto di ben-essere

Quando si parla di benessere e si tenta di definirlo, ci si imbatte in un concetto multidimensionale e multideterminato che non prevede una definizione univoca, ma richiede uno sguardo più ampio e complesso poiché non è più associato solo alla salute fisica e mentale, ma a tutti gli aspetti della vita, comprese le relazioni sociali, il lavoro e il tempo libero.

Il concetto di benessere si è evoluto nel tempo, passando dall'idea di salute e forma fisica a un concetto più ampio che comprende tutti gli aspetti della vita. Al giorno d'oggi, il benessere è considerato un elemento essenziale per vivere una vita equilibrata e soddisfacente. Se facciamo un passo indietro notiamo come questo affondi le sue radici nelle filosofie e nelle religioni antiche che ritenevano che la salute fisica, l'equilibrio emotivo e la crescita spirituale fossero essenziali per vivere una buona vita.

L'aumento dell'età media della popolazione in Italia e nel mondo rappresenta oggi un dato di fatto, che non può essere ignorato e che richiederà, nei prossimi anni, dei cambiamenti a livello economico e sociale, costringendo ad un ripensamento dell'assistenza sanitaria nella popolazione anziana. Porre l'attenzione al benessere psicologico dell'anziano sembra quanto mai necessario alla luce degli effetti positivi che lo stesso esercita sulla salute (Boehm & Kubzansky, 2012; Boyle, Buchman, Barnes & Bennett, 2010; Boyle et al, 2012; Friedman, Hayney, Love, Singer & Ryff, 2007; Friedman & Ryff, 2012; Ryff, Singer & Love, 2004).

Il benessere, in linea generale può essere inteso come l'autorealizzazione delle proprie potenzialità a qualsiasi età. Per quanto riguarda gli aspetti relativi alla qualità della vita anche in età avanzata, negli ultimi anni il campo d'interesse si è allargato. Negli anziani, la percezione del benessere può mantenersi e/o aumentare durante il corso del processo di invecchiamento, riportando alti livelli di benessere percepito, nonostante la presenza di un declino che appare evidente a livello di funzionalità fisica e cognitiva. È interessante evidenziare come sia presente un paradosso, definito in letteratura come il paradosso del benessere nell'invecchiamento, ovvero la percezione del benessere da parte dell'anziano che si ritiene soddisfatto della sua vita, nonostante le difficoltà date dall'età (Baroni, 2010).

2. “Avere a cuore” il benessere dell’anziano: l’I Care di don Milani

In tema di benessere, nel senso più ampio del termine, sul “prendere a cuore, avere a cuore” più di cento anni fa si esprimeva don Milani con il suo “I care”. I care è responsività, tenerezza, empatia, ascolto.

I care significa individuare solitudine, angosce, paure, tristezze, rabbia, una gamma di emozioni, dunque, che sono tipiche di ogni essere umano ma che solo un attento professionista può scorgere e canalizzare al meglio. È un avere a cuore che aiuta l’altro ad attualizzare sé stesso, a scorgere diversi e possibili sé e a riconsegnare nuovi orizzonti di senso in tutte le età della vita, anche nella vecchiaia.

Infatti, proprio in merito alla vecchiaia c’è da riflettere sul fatto che l’aumento delle aspettative di vita porta con sé alcune opportunità e sfide: vivere sempre più a lungo e in buona salute e rendere sostenibile il rapporto tra anziani inattivi e protagonisti del proprio territorio. I temi del benessere sociale, dell’inclusione della persona anziana e della promozione della sua socializzazione possono essere ricollocati all’interno di una visione più ampia che vede la necessità di pensare a una nuova forma di cultura manageriale mirata a promuovere specifiche strategie per l’invecchiamento attivo spostando lo sguardo dalle necessità ai diritti dei futuri pensionati.

Se si considera che nel 2050 un sesto della popolazione mondiale sarà over 65 questo significa che nei prossimi anni ci sarà bisogno di nuove figure professionali, di accompagnamento e orientamento, come Manager e Consulenti della terza età che possano sviluppare piani efficaci di sostegno e supporto alle persone anziane; manager che svolgano il ruolo di operatori del benessere e inclusione dalle competenze squisitamente pedagogiche col compito di coordinare e progettare.

Oggi siamo di fronte alla necessità di inventare nuovi ruoli per una età della vita che ancora non esiste nella scansione tradizionale e di farlo adottando sguardi e prospettive diverse dal passato (Friedan, 1994).

Tutto questo in virtù del fatto che con l’innalzarsi dell’età media numerose sono le difficoltà cui vanno incontro gli anziani che comportano decadimento cognitivo, disorientamento spazio-temporale, problemi comportamentali e relazionali da affrontare con le adeguate cure e competenze, cura che sappiamo essere elemento fondamentale nella vita dell’uomo poiché nessuna vita è sufficientemente buona se, all’interno di una società, le persone non imparano a prendersi cura le une delle altre.

Infatti, se volgiamo lo sguardo verso la terza e quarta età ci rendiamo conto di come sia necessario fare una riflessione e analizzare le caratteristiche del nostro sistema di *welfare* per comprendere meglio le condizioni in cui gli anziani vivono dal punto di vista dell’assistenza, dei servizi alla persona e dei servizi di cura. Alla luce di ciò, per meglio orientare l’anziano in questa nuova stagione della vita è necessaria una guida sicura: il Manager della terza età, colui che si occupi di fornire servizi di orientamento, informazione e supporto che vadano incontro ai bisogni dell’anziano e dei suoi parenti.

Si tratta di una figura complessa che funge da figura di sistema, in grado di

progettare, coordinare e gestire i molteplici servizi e bisogni degli anziani. Una figura che dunque sia in grado di coordinare e gestire una équipe di professionisti; una figura che al fianco di competenze mediche, neuroscientifiche debba possedere anche competenze pedagogiche altamente specializzate, che si occupa del benessere dell'anziano, dal punto di vista psico-fisico e da quello organizzativo.

L'I-care di don Milani indica quindi attesa, premura, speranza, attenzione da parte di quelle figure professionali che si “prendono cura” dell'anziano per aiutarlo a scoprire qual è il suo “posto nel mondo”, a sperimentare il senso della sua singolare esistenza umana e farla divenire consapevolezza di sé. Una cura che è espressione costante della capacità dell'uomo di porsi domande sul senso della vita, della propria vita e di andare oltre ciò che natura e cultura hanno determinato per noi.

3. Per non concludere

Alla luce di quanto detto quindi è necessario adottare sguardi multidisciplinari e transdisciplinari, che, nell'ottica di restituire dignità e valore sociale alla vecchiaia, estendano lo “sguardo sociale” e mettano in atto politiche e pratiche di cura mirate. Una presa di coraggio richiesta a tutti che muove dalla convinzione che assumere sguardi più ampi, coraggiosi e curiosi sul fenomeno dell'invecchiamento inneschi reali cambiamenti che lo liberino da vecchie griglie interpretative predeterminate e aprano la strada alla possibilità di costruire nuovi scenari di invecchiamento a partire soprattutto da una

pedagogia che illumini e denunci le contraddittorietà di questa età della vita, [...] e avvii un progetto di umanizzazione che rilanci, in prospettiva planetaria, le istanze di giustizia, equità, solidarietà per tutte le età della vita (Pinto Minerva, 2015, p. 17).

Una pedagogia sociale della speranza, come la chiama De Luigi (2008) in grado di restituire progettualità affinché sia garantita dignità alla persona nel corso della vita; una pedagogia che, in quanto scienza complessa, ha il compito di configurarsi come contesto di inclusione e partecipazione in grado di valorizzare la soggettività, la diversità e il benessere.

In conclusione, la vecchiaia diviene “L'età da inventare” (Friedan, 1994), un'età che non può essere più letta, studiata, analizzata e vissuta con i soli strumenti e conoscenze del passato (Scortegagna, 2016). Essa va reinterpretata come preziosa opportunità per fare tutto quello che non si ha avuto il tempo di fare: per realizzare aspirazioni irrealizzate, per scoprire nuove capacità, nuovi interessi, nuovi orizzonti di senso, per aprirsi a nuove crescite e nuovi stimoli.

In chiave pedagogica, dunque, è necessario lavorare per riprogettare e ripensare questa tradizionale età della vita. Con la sua concretezza educativa, don Milani insegna a cambiare lo sguardo, a superare stereotipi e a vedervi ricchezza. All'an-

ziano mancano i mezzi, le opportunità, le occasioni per sviluppare ed esprimere la propria potenziale ricchezza anche se si trova a vivere quella che è biologicamente l'ultima fase della vita. È un processo, quello di riprogettazione della vecchiaia che coinvolge tutti. Come non dare ragione a don Lorenzo quando guardava oltre e richiamava la responsabilità politica dell'educazione, per avere cura della civiltà e di mirare alto, verso un presente e un futuro migliori per tutti e in tutte le età della vita.

Riferimenti bibliografici

- Baroni, M. R. (2010). *I processi psicologici dell'invecchiamento*. Roma: Carrocci.
- Boehm, J. K., & Kubzansky, L. D. (2012). The heart's content: The association between positive psychological well-being and cardiovascular health. *Psychological Bulletin*, 138(4), 655-691.
- Boyle, P. A., Buchman, A. S., Barnes, L. L., & Bennett, D. A. (2010). Effect of a purpose in life on risk of incident Alzheimer disease and mild cognitive impairment in community-dwelling older persons. *Archives of general psychiatry*, 67(3), 304-310.
- Boyle, P. A., Buchman, A. S., Wilson, R. S., Yu, L., Schneider, J. A., & Bennett, D. A. (2012). Effect of purpose in life on the relation between Alzheimer disease pathologic changes on cognitive function in advanced age. *Archives of general psychiatry*, 69(5), 499-504.
- De Luigi, R. (2008). *Divenire anziani. Anziani in divenire. Prospettive pedagogiche fra costruzione di senso e promozione di azioni sociali concertate*. Roma: Aracne.
- Friedan, B. (1994). *L'età da inventare*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Friedman, E. M., Hayney, M., Love, G. D., Singer, B. H., & Ryff, C. D. (2007). Plasma interleukin-6 and soluble IL-6 receptors are associated with psychological well-being in aging women. *Health Psychology-Hillsdale Then Washington Dc-*, 26(3), 305. doi: 10.1037/0278-6133.26.3.305.
- Friedman, E. M., & Ryff, C. D. (2012). Living well with medical comorbidities: A biopsychosocial perspective. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 67(5), 535-544.
- Nussbaum, M.C. & Levmore, S. (2019). *Invecchiare con saggezza. Dialoghi sulla vita, l'amore e i rimpianti*. Bologna: il Mulino.
- Pinto Minerva, F. (2015). L'indecifrabile vecchiaia tra destrutturazione e continuità evolutiva. In F. Pinto Minerva (Ed.), *Sguardi incrociati sulla vecchiaia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Ravera, L. (2018). *Il terzo tempo*. Milano: Bompiani.
- Ryff, C. D., Singer, B. H., & Love, G. D. (2004). Positive health: Connecting well-being with biology. *Philosophical Transactions-Royal Society Of London Series B Biological Sciences*, 359, 1383-1394. doi: 10.1098/rstb.2004.1521.
- Scortegagna, R. (2016). *Invecchiare oggi*. www.generatività.it (ultima consultazione 15/11/2023).
- Tramma, S. (2017). *Pedagogia dell'invecchiare. Vivere (bene) la tarda età*. Milano: Franco-Angeli.

Un'indagine esplorativa sulla relazione tra scuola ed extra-scuola: il caso del quartiere San Siro di Milano

Claudia Fredella

Ricercatrice

Università degli Studi di Milano Bicocca - claudia.fredella@unimib.it

1. Quadro teorico, contesto e obiettivi della ricerca

Nella postmoderna società multiculturale, nella quale è ormai evidente l'inadeguatezza dell'ideologia Stato-centrica (Benabib, 2004), emerge l'urgenza di un rinnovamento concettuale dell'idea stessa di educazione alla cittadinanza che tenga conto degli scenari mobili contemporanei. Emerge la necessità di una riprogettazione degli spazi educativi in sinergia con l'elaborazione di "una nuova concezione del politico, che sappia cogliere l'esigenza improrogabile di pensare paesaggi interculturali" (Brambilla, 2020, p. 85).

La cornice teorica all'interno della quale si colloca la ricerca fa riferimento al modello di antropologia urbana delle *Learning cities* (Biagioli et al., 2022) per promuovere in un contesto multiculturale, multiproblematico, periferico e ghettizzato come quello delle case popolari del quadrilatero di San Siro a Milano (Grassi, 2022), coesione sociale e valorizzazione delle differenze. L'assunzione della città come soggetto educativo, in linea con la prospettiva Unesco di definizione dei SDG 4 e 11 dell'Agenda 2030, in un'ottica di "società educante" (Benvenuto, 2011), connette scuola, famiglia e territorio per sviluppare competenze di cittadinanza attiva, democratica e inclusiva.

La ricerca si inserisce all'interno dell'azione MUSA¹, Spoke 6-3.1.3 "Contrasto e prevenzione dell'abbandono scolastico nei quartieri urbani svantaggiati", che si pone l'obiettivo di indagare le cause di dispersione esplicita e implicita in specifici contesti multiproblematici e, attraverso l'istituzione di equipe multidisciplinari, promuovere un'azione di contrasto sinergica tra scuola ed extra-scuola.

Per indagare le condizioni di rischio e vulnerabilità rispetto al successo scolastico è necessario un intervento che colleghi i livelli micro, meso e macro (Bronfenbrenner, 1986) e dunque il coinvolgimento di famiglie, terzo settore e istituzioni persegue l'obiettivo di potenziare la rete educativa in linea con un *Whole school approach* (European Commission, 2015), affinché le azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione si attuino in un'ottica sistemica, come sottolineato

1 MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationE, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli "ecosistemi dell'innovazione", costruzione di "leader territoriali di R&S".

anche al documento elaborato dalla Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa (MIUR, 2018).

L'obiettivo generale della ricerca è di tipo trasformativo, con impatto sociale sul territorio, finalizzato a costruire un modello di integrazione tra l'istruzione formale e gli interventi didattici e socio-educativi svolti in tempo extrascolastico. La finalità ultima è promuovere il benessere degli studenti coinvolti, aumentarne la percezione di autoefficacia, la "sicurezza emozionale" (Molinari, 2010, p. 153) e la motivazione ad apprendere, al fine di contrastare la dispersione scolastica (Sorzio, 2020) e al contempo potenziare le competenze genitoriali, coinvolgendo e supportando le famiglie e la scuola nella capacità di relazionarsi vicendevolmente (Bove, 2020).

2. Domande di ricerca, metodologia e strumenti

La ricerca prevede due fasi: un'indagine esplorativa del contesto e una ricerca-formazione che coinvolgerà alcune classi di scuola secondaria di primo grado.

Nella prima fase esplorativa, che si è conclusa nel settembre 2023, si è condotto uno studio per indagare i progetti pedagogico-didattico dei doposcuola attivati nel contesto del NIL Selinunte con un focus sul rapporto con le scuole frequentate dagli studenti accolti nei servizi extra-scolastici, attraverso interviste non strutturate, focus group, osservazioni partecipate nelle classi e nei doposcuola (Tab. 1).

In questa sede si restituisce in particolare l'analisi tematica delle osservazioni partecipanti nei doposcuola e del focus group conclusivo con i ricercatori coinvolti, la cui trascrizione è stata analizzata seguendo gli step dell'analisi tematica con approccio riflessivo indicati da Braun e Clarke (2021, 2022).

<i>Prima fase esplorativa rapporto scuola/extrascuola</i>	
STRUMENTI	OBIETTIVI
2 focus group con dirigenti e insegnanti IC Cadorna e IC Calasanzio	Raccolta delle rappresentazioni e dichiarazioni sulle pratiche e le modalità di relazione tra scuola/extrascuola e scuola/famiglia
3 focus group con famiglie	Indagare le modalità di relazione scuola/famiglia e raccogliere i bisogni delle famiglie
6 colloqui scuola-famiglia	Individuare criticità e punti di forza nelle modalità di relazione scuola/famiglia
Partecipazione ai tavoli di coordinamento della rete di doposcuola della rete QuBì (Progetto Fondazione Cariplo contro la povertà infantile)	Conoscenza del funzionamento della rete, delle caratteristiche degli enti coinvolti e delle relazioni interistituzionali in essere e tra scuola/extrascuola
Osservazioni carta/matita in classe (12 osservazioni, 5 ricercatori, 12 insegnanti, 4 insegnanti sostegno, 9 alunni)	Conoscenza delle modalità didattiche utilizzate dagli insegnanti e attivazione di un'alleanza scuola/extrascuola
Mini-interviste con i bambini del doposcuola L'ABC di quartiere	Ascolto del punto di vista dei bambini, per valutare punti di forza e criticità del servizio
Osservazioni partecipate nei doposcuola della rete QuBì (24 osservazioni, 4 ricercatori, 18 educatori, circa 20 volontari, circa 100 alunni scuola primaria e secondario I grado)	Conoscenza del funzionamento dei servizi, delle attività proposte, degli enti, dei luoghi e degli operatori coinvolti
Focus group conclusivo con 4 ricercatori	Confronto su elementi comuni, obiettivi, criticità e punti di forza dei servizi osservati
Incontro interistituzionale (Rete QuBì, Comune di Milano, Università Statale di Milano, Università Bocconi, IC Calasanzio, IC Cadorna)	Restituzione dei risultati della fase esplorativa e condivisione degli obiettivi per la seconda fase della ricerca verso la costruzione di un'alleanza tra scuola e territorio

Tab. 1 - Le azioni della prima fase esplorativa (Settembre 2022-Settembre 2023)

L'accesso al campo è stato favorito anche dall'ingresso nella rete dei doposcuola QuBì del NIL Selinunte (Progetto Fondazione Cariplo contro la povertà infantile) de *L'ABC del quartiere*, un servizio educativo a bassa soglia gestito da un'equipe di ricercatori, dottorandi, educatori professionali, insegnanti, pedagogisti, studenti universitari, studenti PCTO e volontari, coordinati dalla professoressa Luisa Zecca, a attivato grazie al programma BiUniCrowd, crowdfunding dell'Università degli Studi di Milano Bicocca e co-finanziato da Fondazione di Comunità.

Le ricercatrici e i ricercatori che hanno condotto le osservazioni fanno tutti parte dell'equipe dell'ABC e un importante aspetto metodologico è stata la pos-

sibilità di un confronto intersoggettivo tra i diversi sguardi, considerando anche i diversi background formativi presenti all'interno del gruppo di ricerca.

Sono stati predisposti due strumenti: linee guida per l'osservazione e traccia per il focus group post-osservazione.

Le linee guida per le osservazioni partecipanti indicano le seguenti dimensioni:

- strategie didattiche/interventi educativi,
- presenza/assenza di relazione con la scuola,
- condivisione con la scuola del progetto educativo pedagogico sui singoli bambini/ragazzi,
- condivisione con la scuola di obiettivi d'apprendimento e di sviluppo di competenze,
- profili professionali operatori/volontari.

Si sottolinea che in alcuni contesti è stato espressamente richiesto di non prendere appunti durante le attività e ciò ha necessariamente comportato una certa disparità tra i protocolli osservativi.

La traccia del focus group è stata costruita a partire da una rilettura delle osservazioni carta/matita e dei diari di bordo dei ricercatori.

Avete notato dei tratti comuni e delle differenze in questi servizi che abbiamo osservato?
Avete riscontrato un approccio più didattico e/o educativo?
Che tipo di attività sono state proposte?
Che tipo di metodologie didattiche vengono utilizzate?
Erano chiari gli obiettivi formativi delle attività?
È stato attivato un dialogo con gli insegnanti degli alunni coinvolti? Se sì sono stati condivisi degli obiettivi personalizzati?
Che tipo di formazione/background hanno operatori e/o volontari?

Fig. 1 - Traccia del focus group

3. Analisi dei dati

Si evidenzia la presenza di diversi modelli di doposcuola, che si caratterizzano per alcune variabili: gli spazi utilizzati, gli operatori (educatori e/o volontari), gli obiettivi didattici e educativi. Alcuni sono organizzati all'interno delle scuole in orario extrascolastico e altri invece in spazi sul territorio messi a disposizione dal Comune di Milano, da Aler o da associazioni (es ANPI, Comitato di quartiere). Alcuni per lo più svolgono la funzione di aiuto compiti ("stile ripetizioni") mentre in altri è più esplicito un progetto educativo e il tempo viene suddiviso tra un momento di studio e un momento più ludico con giochi all'aperto, dove possibile, o giochi da tavolo.

Nella quasi totalità dei contesti viene riferita l'assenza di relazione con la scuola, talvolta dovuta a una difficoltà a prendere contatti, in altri casi dettata a priori dall'impossibilità di dedicare tempo a costruire questa relazione. Risulta dunque un quadro frammentato delle relazioni tra scuola ed extra-scuola, una difficoltà generalizzata a interfacciarsi in modo sistemico. Se si incontrano esempi virtuosi di presa in carico delle necessità degli studenti e delle rispettive famiglie a 360°, nella maggior parte dei casi dei bambini e ragazzi che frequentano le attività educative dei doposcuola non è stato instaurato alcun dialogo con la scuola.

Emergono da un lato da parte degli operatori del terzo settore e dei volontari che operano all'interno dei doposcuola interrogativi sulla significatività per i bambini e i ragazzi dei compiti assegnati a scuola e viene sottolineata l'opportunità di interventi che non siano concentrati solo sugli aspetti didattici ma che abbiano una valenza educativa di più ampio respiro; dall'altro lato gli insegnanti spesso ignorano la frequenza di un doposcuola da parte degli alunni, non sono al corrente di ciò che viene fatto e non ne recepiscono l'impatto sul rendimento scolastico.

È stato infine sollevato anche il tema dei diversi spazi che ospitano i doposcuola e di come da un lato chiaramente questi condizionino le attività proposte e dall'altro rivelino la capacità di sfruttarne le opportunità e gestirne i vincoli.

Un ulteriore aspetto da sottolineare è anche una disparità tra i profili professionali coinvolti nelle diverse attività che ha un forte impatto sull'andamento e l'esito delle attività proposte e sulla significatività dell'esperienza per gli alunni coinvolti.

Panel 3 – Sottogruppo 2 – autore

UNITÀ DI SENSO	TEMI
<p>Un'altra cosa in comune è la popolazione, quindi gli studenti che ho trovato a volte sono proprio gli stessi, alcuni tra quelli che vengono da noi, oppure alcuni che ho visto in A* c'erano anche di là. Quindi la tipologia di utenza mi sembra abbastanza omogenea.</p> <p>Ovviamente li accomuna il fatto di essere tutti di origine arabofona.</p>	<p>OMOGENITÀ DELL'UTENZA</p>
<p>Come approccio umano mi sono sembrati simili, l'approccio ai compiti invece è diverso. Nel senso che in A comunque c'era molto un approccio mirato all'autonomia e al farsi delle domande e c'era come..., e qua faccio parallelismo con noi perché ho visto proprio chiedere, "sai cosa vuol dire questa parola?" Mentre si leggeva un testo di storia, quindi comunque ho notato delle somiglianze con noi, mentre in C mi sembrava che fosse più una ripetizione abbastanza classica, diciamo vecchio stampo, in cui il professore un po' ti rispiega quello che non hai capito</p> <p>Invece quel sia quello di B che quello di C, molto scolastici, proprio scuola scuola, ad esempio hanno fatto il dettato. Non è un doposcuola, cioè è un'integrazione, sembra un po'... mi ricorda quando lavoravo come educatrice scolastica.</p> <p>Dato che l'aiuto didattico è difficile perché il rapporto è uno a 4 o anche a 5, in alcuni casi la domanda è quale è l'obiettivo di quel luogo? Un posto in cui stare?</p> <p>Entrambi hanno un lato molto umano, molto "fuori scuola", quindi informale, in cui i ragazzi erano a proprio agio, come come qua da noi, quindi questi tre mi è sembrano, tra quelli che ho visto, quello con un approccio più alla persona, ecco e non al compito.</p>	<p>OBIETTIVI DIDATTICI ED EDUCATIVI</p>
<p>Ho visto un esempio di connubio tra didattica e educazione molto forte, vabbè servito su un piatto d'argento perché c'era da fare un tema sulla libertà e l'educatrice ha saputo cogliere in maniera molto pertinente il tema della della libertà e quindi nella discussione ha coinvolto un piccolo gruppo, è entrata anche in maniera molto informale, molto da educatrice di strada diciamo.</p> <p>In tutti quelli che ho visto c'è sempre il tema iniziale, si fanno i compiti, seguito da una parte finale di gioco libero. Anche in E l'ho visto, però li ha usato tipo il raggruppamento di parole, ecco un po' più didattico.</p> <p>Il cortile che noi utilizziamo oltre allo studio è uno spazio di gioco più o meno strutturato. Invece C ha uno spazio molto bello, hanno proprio un cortile molto pacifico, molto tranquillo, ma ne ho parlato con i colleghi, non c'è alcun pensiero su organizzare attività diverse.</p>	<p>TIPOLOGIE DI ATTIVITÀ PROPOSTE</p>
<p>Già spostando i banchi e mettendo la musica di sottofondo si cerca comunque di creare un ambiente extrascolastico e informale, dove si cerca di instaurare dei rapporti con i bambini.</p> <p>Ho visto i banchi disposti in modo molto frontale.</p> <p>La possibilità di avere un cortile a disposizione qua viene utilizzato e di là no.</p> <p>Sugli spazi diciamo che effettivamente sono molto simili da fuori, ma all'interno sono molto diversi, Quindi c'è il dentro e il fuori. Secondo me è un tema come vengono usati.</p> <p>Come tipo di spazio secondo me è molto interessante quello di A, essere in una casa, col cortile intemo, avere comunque un contatto con con la realtà che ti circonda ed essere fuori da scuola. Ho visto proprio un cambiamento netto di motivazione, perché se sei stato a scuola, per quanto, 6, 7 ore? poi vedo proprio la pesantezza del rimanere altre tot ore a scuola e invece fa bene cambiare ambiente, un ambiente bello, una specie di CAG ma più strutturato.</p> <p>Io sono un po' combattuto [se preferire una spazio nella scuola o fuori], perché comunque in D si lo spazio è dentro la scuola però, non è un'aula scolastica, l'ho visto ben organizzato. Poi c'era un cortile bellissimo, fuori, e si riesce a sfruttarlo, però le osservazioni di X, mi hanno fatto pensare, forse ha ragione lei.</p> <p>Noi siamo più un centro sociale che un doposcuola, se il doposcuola diventa opportunità di incontro più che di didattica allora direi meglio fuori scuola, anche per dare ampio respiro per i ragazzi. Se l'obiettivo invece è quello di imparare l'italiano, gestire meglio... senza aver visto quelli a scuola, però sicuramente l'ambiente scolastico aiuta ed è già impostato in quel senso lì.</p> <p>Per una ragazza come X tenerla a scuola anche per fare il doposcuola sarebbe una tortura.</p>	<p>USO DEGLI SPAZI</p>
<p>A me pare di vedere in questo grande tema che stiamo trattando due piccoli micro temi che sono comunque uniti e congruenti, che sono appunto l'accesso al doposcuola, ma anche il patto educativo fra doposcuola e scuola e che uno pensando stupidamente magari dice, vabbè, per il dopo scuola dentro le scuole, questo legame sarà più forte. Potrebbe essere più forte, ma in realtà non lo è, almeno a me non sembra lo sia.</p> <p>Abbiamo capito che la figura del referente non funziona per raggiungere come comunicazione tutti gli insegnanti, qua lunedì erano 7 ragazze, 8 volontari e operatori, uno spreco mi sembra impossibile che non ci siano altri ragazzi.</p>	<p>RAPPORTO DOPOSCUOLA/SCUOLA</p>
<p>Sarebbe necessaria poi una formazione continua perché senza sapere cosa cos'è un metodo di studio, come si insegna, cosa sono gli stili di apprendimento, come funzionano le anche le metodologie attive... Eh effettivamente uno fa col buon senso, ma diventa complicato.</p> <p>Ho visto che in generale c'è una mancanza di formazione, molta buona volontà, si vede ad esempio in F, sono anni che lavorano coi ragazzi, però c'è carenza non solo per l'insegnamento dell'italiano L2, ma in generale gli operatori si sostituiscono ai ragazzi quando non riescono e fanno al posto loro i compiti, visto in F e G, e la criticità è ad esempio l'obbligo di lettura ad alta voce o il dettato.</p>	<p>NECESSITÀ DI FORMAZIONE</p>
<p>* I nomi dei diversi doposcuola e delle persone coinvolte sono sostituiti da lettere</p>	

Tab. 2 - Esempi di unità di senso selezionate per l'individuazione dei temi

4. Conclusioni e futuri sviluppi

L'analisi critica dei dati raccolti è stata finalizzata a supportare la progettazione della seconda fase della ricerca nella quale verranno implementati percorsi di ricerca formazione che coinvolgeranno le classi di alcuni studenti dei doposcuola con l'obiettivo di sviluppare, a cavallo tra scuola ed extra-scuola, pratiche didattiche inclusive (Dainese, 2020), attivando il coinvolgimento di docenti e studenti nella riflessione sugli elementi che condizionano il loro impatto.

In alcuni casi la presenza in classe e nei doposcuola dei ricercatori ha già permesso di avviare nella fase esplorativa un processo di conoscenza e riconoscimento reciproco che ha interessato spesso anche il rapporto con le famiglie.

La ricerca-intervento avrà l'obiettivo di promuovere il cambiamento a livello di micro (classe) e meso (scuola) sistema, anche attraverso l'istituzione, all'interno delle scuole coinvolte, di percorsi di seconda opportunità (Zecca & Cotza, 2022). I risultati verranno inoltre condivisi con i decisori politici, grazie al coinvolgimento nella cabina di regia del progetto delle istituzioni quali la Direzione Educazione del Comune di Milano e il CODIS (Unità organizzativa per il contrasto della dispersione scolastica), al fine di fornire strumenti per un cambiamento anche al livello macro delle politiche scolastiche.

Riferimenti bibliografici

- Benhabib, S. (2006). *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*. Milano: Raffaello Cortina.
- Benvenuto, G. (ed.) (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Biagioli, R., González Monteagudo, J., Romero Pérez, C., & Proli, M. G. (2022). Spaces for learning, places for relationships and democratic citizenship in the contemporary city. *Formazione & insegnamento*, 20(2), 1-13.
- Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Brambilla, C. (2020). Per un progetto educativo all'intercultura attraverso il paesaggio. Esperienze dal paesaggio di frontiera "tra" Italia e Tunisia. In M. Ceruti, M., E. Manes, (a cura di). *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi* (pp. 77-104). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?. *Qualitative research in psychology*, 18(3), 328-352.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. London: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Dainese, R. (ed.). (2020). *La rete di relazioni a sostegno della Didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- European Commission (2015). *A whole school approach to tackling early school leaving*. Directorate-General for Education and Culture, Education & Training 2020.
- Fredella, C. (2023). Coesione sociale e sostenibilità urbana: un intervento di contrasto alla dispersione scolastica nel quartiere San Siro di Milano. In M. Fabbri, P. Malavasi,

- A. Rosa, I. Vannini, *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, Atti Convegno Nazionale SIPED, (pp. 268-272). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grassi, P. (2022). *Barrio San Siro. Interpretare la violenza a Milano*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa.
- Molinari, L. (2010). *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Sorzio, P. (2020). La 'pedagogia parzialmente visibile' nell'aiutare i bambini e le bambine nei compiti per casa. Analisi di situazioni educative in un doposcuola. *RicercaAzione*, 12(1), 39-47.
- Zecca, L., & Cotza, V. (2022). Using Problematicism to deconstruct and re-semantize. A case study research within the popular education. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 17(2), 27-43.

Promuovere la progettazione di interventi educativi per la prosocialità nella scuola attraverso i prodotti audiovisivi

Elena Gabbi

*Assegnista di ricerca
Università degli Studi di Firenze*

Ilaria Ancillotti¹

*Assegnista di ricerca
Università degli Studi di Firenze*

Introduzione

L'impiego di cinema, radio e la promozione della lettura critica dei giornali rientra in una consolidata tradizione educativa volta a coltivare cittadinanze consapevoli. Questo approccio mira a sostenere il processo di acquisizione di autonomia e responsabilità civica attraverso un'educazione ai media e tale tradizione conta precursori innovativi e tuttora rilevanti, tra cui spicca la figura di don Milani (Desideri & Betti, 2017). A causa dell'enorme influenza dei media sulla vita dei giovani, è necessario un rinnovato sforzo per cambiare il modo in cui insegnanti, genitori e società nel loro insieme considerano l'uso dei media. L'obiettivo della Media Education è proprio quello di promuovere un uso appropriato ed etico dei media, pervasivamente già presenti nelle vite dei bambini a partire dai primi anni di vita, invitando gli adulti di riferimento ad una riflessione critica e attuale dei contenuti veicolati (Rivoltella, 2017).

È fondamentale esaminare con attenzione il ruolo dei media nello sviluppo sociale ed emotivo dei giovani, specialmente al fine di promuovere un clima scolastico cooperativo e inclusivo. La tendenza ad aiutare i compagni, ad offrire in modo spontaneo sostegno emotivo e affettivo, oltre che al cooperare, mostrarsi solidali e a condividere oggetti ed esperienze sono caratteristiche del comportamento prosociale, correlato sia con il successo scolastico che nel contrasto ad atteggiamenti e comportamenti aggressivi o depressivi. Le caratteristiche prosociali di bambini e ragazzi possono essere potenziate al meglio in un contesto che enfatizza ed esemplifica l'impegno verso valori condivisi, la responsabilità e il senso di comunità (Solomon et al., 1988). In questo contesto, è opportuno anche consi-

1 Le autrici ringraziano la prof.ssa Maria Ranieri, Università degli Studi di Firenze, per l'opportunità offerta di analizzare i materiali e i dati raccolti nell'ambito del corso di "Pedagogia speciale e della gestione integrata della classe" nel Corso di Specializzazione per il Sostegno, A.A. 2021-22. Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto e sinergico delle autrici. Si specifica che ad Elena Gabbi va attribuita l'Introduzione e il paragrafo 2 e Ilaria Ancillotti ha scritto il paragrafo 3 e le Conclusioni.

derare il potenziale dei prodotti audiovisivi nel favorire comportamenti prosociali. L'alfabetizzazione mediatica e gli usi prosociali dei media possono infatti favorire lo sviluppo di conoscenze e di relazioni interpersonali socialmente responsabili e orientate alla solidarietà (Ranieri, Fabbro & Nardi, 2019), sebbene questo non possa essere considerato un effetto ineludibile dell'esposizione a "buoni" messaggi talvolta ipersemplicati o stereotipati (Clément & Buckingham, 2019). La meta-analisi di Coyne e colleghi (2018) ha indagato l'uso dei contenuti prosociali dei media e la loro influenza, rilevando una correlazione positiva dell'esposizione ai prodotti con il comportamento prosociale e la predisposizione all'empatia. Un ulteriore studio ha valutato l'efficacia di programmi per la promozione dei comportamenti prosociali che tra i diversi metodi idonei annoverano anche l'analisi di prodotti cinematografici (Mesurado et al., 2019). Ciò suggerisce l'importanza di considerare attentamente i contenuti mediali nelle strategie educative, in particolare nell'ambito della progettazione di programmi didattici che mirino a sviluppare competenze sociali ed emozionali negli studenti (Cappello & D'Abbicco, 2002). L'esposizione e l'analisi critica dei prodotti mediali possono pertanto contribuire all'arricchimento del processo formativo individuale e professionale (Bocci, 2014; Rivoltella, 2017).

In linea con tale obiettivo, l'intervento didattico di cui è oggetto il presente contributo è stato realizzato con la finalità di sollecitare negli insegnanti di sostegno una riflessione critica circa l'opportunità di condividere materiali audiovisivi in classe, di definire inoltre una selezione di contenuti in linea con specifici obiettivi educativi e di prepararsi alla gestione delle emozioni complesse e delle dinamiche relazionali che l'esposizione a tali prodotti può sollecitare negli studenti.

1. *“Un film per educare alla prosocialità”*: integrare la prospettiva mediaeducativa nella formazione dei docenti di sostegno

La sinergia tra la formazione degli insegnanti e l'utilizzo di linguaggi audiovisivi che investano anche la componente socio-emotiva della competenza pedagogica non è inedita nell'ambito della pedagogia speciale (Bocci, 2014). Da un lato, questo approccio culturale sollecita il coinvolgimento emotivo ed esemplifica la rappresentazione di situazioni concrete anche per coloro che non hanno avuto un'esperienza diretta (Marchisio, 2016); dall'altro, l'analisi critica delle narrazioni mediali aiuta a far emergere gli stereotipi e i bias legati alla disabilità per favorire una postura empatica e personalizzata nella cura e nell'assistenza alle persone in situazioni di vulnerabilità (Guerini et al., 2022). L'approccio mediaeducativo può rappresentare pertanto un valido supporto nell'evoluzione di pratiche pedagogiche che aspirano a trasformare la società attraverso un apprendimento autentico e inclusivo. In una prospettiva che mette al centro le persone con bisogni educativi speciali, inoltre, l'approccio narrativo sollecitato nella fruizione dei prodotti mediali audiovisivi può offrire un contesto che favorisca l'identità, l'autonomia e le potenzialità personali, promuovendo relazioni inclusive e la costruzione condivisa

di storie di crescita (Demetrio, 2012). Infine, lavorando sui e con i media, gli insegnanti di sostegno possono sviluppare una mentalità da *networked educator* (Potter & McDougall, 2017), assumendo un ruolo di collegamento essenziale non solo con gli aspetti disciplinari dello studio ma anche con le dimensioni educative trasversali. In questo modo, gli insegnanti di sostegno possono supportare tutti gli alunni nell'affrontare consapevolmente il mondo dei media, contribuendo così a una formazione più ampia e interconnessa.

L'attività "*Un film per educare alla prosocialità*" ha avuto luogo all'interno del Corso di Specializzazione per il Sostegno dell'Università degli Studi di Firenze, A.A. 2021-22. L'intervento didattico ha compreso complessivamente 30 ore di lezione per ciascuno dei corsi dedicati ai diversi ordini scolastici, ovvero scuola dell'infanzia/primaria e primo e secondo grado della scuola secondaria. Di queste, 15 ore sono state dedicate alla progettazione didattica, completate anche in modalità asincrona. L'attività, sperimentata nell'anno accademico precedente (Gaggioli & Ancillotti, 2022), è stata erogata a seguito delle premesse teoriche su didattica, comportamento prosociale, comunicazione e gestione della classe. Gli insegnanti sono stati suddivisi in gruppi da 2-5 componenti e sono stati invitati a selezionare un prodotto mediale adeguato all'ordine scolastico di provenienza. In seguito, i gruppi hanno dettagliato attraverso uno schema predefinito i seguenti aspetti: obiettivi di apprendimento, target, durata, attività e azioni che gli studenti dovranno svolgere, oltre alle strategie didattiche, inclusi i metodi e le risorse utilizzate.

Il contributo, con l'obiettivo di esplorare le potenzialità dell'utilizzo dei media audiovisivi nella progettazione di interventi didattici inclusivi, ha previsto la rilevazione delle scelte operate dai gruppi attraverso un questionario costruito ad hoc somministrato alla conclusione del percorso. Sui dati raccolti è stata rilevata la frequenza di scelta dei prodotti mediali per la progettazione didattica ed è stata eseguita un'analisi approfondita del materiale consegnato dai gruppi al fine di individuare "exemplar didattici" interessanti da un punto di vista pedagogico, quali soluzioni particolarmente efficaci, approcci innovativi o errori comuni. L'approccio adottato si configura come una strategia a metodi misti (Creswell & Clark, 2011), con l'obiettivo di integrarsi nella riflessione per migliorare le pratiche scolastiche, assumendo una prospettiva interdisciplinare che si innesti in "un'altra didattica ordinaria, comune, di tutti, che non debba più chiamarsi inclusiva", come sottolineato da Canevaro e Ianes (2023, p. 9).

2. Un'esplorazione dei prodotti mediali funzionali ad un percorso didattico inclusivo sull'educazione alla prosocialità

Le informazioni raccolte tramite il questionario hanno consentito di delineare quali prodotti audiovisivi vengono scelti più frequentemente e in relazione a quali tipi di interventi. Il questionario è stato completato complessivamente da 337 futuri insegnanti di sostegno con un'età compresa tra i 18 e i 60 anni ($M = 41,0$;

D.S.= 8,8). La maggioranza del campione di convenienza è costituita da donne (85,5%) e, riguardo all'istruzione, il 60% ha conseguito una laurea, il 15% ha un diploma di maturità, mentre il 20% ha titoli di studio superiori. In termini di ordine scolastico in cui insegnano, il 39% lavora nella scuola di secondo grado, il 31% nella scuola di primo grado, il 20% nella scuola primaria e l'11% nell'istruzione dell'infanzia. Per quanto riguarda l'esperienza professionale, il 15% dei partecipanti non ha ancora iniziato a insegnare, il 47% insegna da meno di 5 anni, il 30% da 6 a 10 anni e solo l'8% ha oltre 10 anni di esperienza didattica.

Le preferenze espresse risultano in linea con la distribuzione del campione nei vari ordini scolastici: una significativa parte di insegnanti (50%) ha optato per lungometraggi live-action, il 25% ha preferito cortometraggi, mentre il 15% ha scelto cortometraggi animati. Un segmento più ridotto ha optato per episodi di serie TV come *Strappare lungo i bordi* (Movimenti Production e BAO Publishing, 2021), nonché parti di programmi televisivi come *Una pezza di Lundini* (Stand by Me, 2021-2022). Nella Fig. 1 sono indicate le Pellicole maggiormente scelte per un percorso didattico sull'educazione alla prosocialità.

Pellicole più ricorrenti	Tipologia	Menzioni
<i>La gabbianella e il gatto</i> (Cecchi Gori Group & La Lanterna Magica, 1998)	Lungometraggio animato	16
<i>Cuerdas</i> (La Fiesta P.C., 2013)	Cortometraggio animato	15
<i>Wonder</i> (Lionsgate, Mandeville Films, Participant Media & Walden Media, 2017)	Lungometraggio live-action	15
<i>Cosa sarebbe Natale senza amore</i> (Erste Group Bank, 2018)	Cortometraggio animato	13
<i>Inside Out</i> (Pixar Animation Studios & Walt Disney Pictures, 2015)	Lungometraggio animato	13
<i>Mio fratello rincorre i dinosauri</i> (Paco Cinematografica, Neo Art Producciones & Rai Cinema, 2019)	Lungometraggio live-action	13
<i>Quasi amici - Intouchables</i> (Quad Productions, Chaocorp & Gaumont, 2011)	Lungometraggio live-action	13
<i>Mr. Indifferent</i> (Aryasb Feiz, 2018)	Cortometraggio animato	11

Fig. 1. Pellicole più ricorrenti per un percorso didattico sull'educazione alla prosocialità

In generale, nelle pellicole selezionate gli insegnanti hanno associato tematiche riguardanti: difficoltà sociali e/o di socializzazione (32%), di discriminazione (20%) e di disabilità fisica (20%). Gli insegnanti hanno privilegiato pellicole in cui emergevano comportamenti prosociali come l'aiuto, la cooperazione, l'ascolto attento e la condivisione. Infine, oltre la metà degli insegnanti (62,3%) ha preferito un approccio educativo di natura affettivo-emotiva, concentrandosi nelle attività sugli aspetti emotivi legati al concetto o alla situazione in questione. I restanti hanno scelto un approccio didattico sociocognitivo (26,7%), orientandosi verso le credenze e le opinioni che gli studenti sviluppano riguardo ad una determinata situazione, e conativo-comportamentale (11%), corrispondente più ai fini degli atteggiamenti di un soggetto nei confronti della situazione (Capurso, 2005).

Di seguito si offre un affondo su ogni ordine scolastico, presentando un "exem-

plar” di intervento didattico, ovvero un percorso incentrato sulla pellicola più scelta che si è distinto per l’accuratezza pedagogica di modalità e tempi.

Gli insegnanti della *scuola dell’infanzia* (n=36) hanno scelto come prodotto audiovisivo sul quale fondare il proprio intervento didattico per lo più il cortometraggio animato (77%); tra questi, *Cuerdas* è stato il più scelto (32%) grazie alla sua descrizione ad alto carico emotivo, nonché “a misura di bambino”, della disabilità fisica e cognitiva. Gli obiettivi generali dei percorsi educativi progettati si sono orientati sul “saper comprendere le richieste di aiuto per poterlo offrire”, per lo più attraverso attività di tipo simulativo (role playing, simulazione o drammatizzazione), esplorativo (circle time, discussioni, brainstorming o produzione di artefatti) e collaborativo a piccoli gruppi. Nell’intervento scelto come “exemplar” didattico il gruppo ha collegato le tematiche presenti nel corto *Cuerdas* ad attività volte a sviluppare nei bambini maggiore attenzione verso le proprie emozioni ed empatia verso gli altri (Fig. 2).

“Nei panni dell’altro”: intervento didattico su <i>Cuerdas</i>				
Obiettivi di apprendimento	Target	Attività	Strategie didattiche	Valutazione
Riconoscere le proprie ed altrui emozioni.	Sezione omogenea di 5 anni.	I) Visione di <i>Cuerdas</i> e discussione in cerchio con domande stimolo (chi sono i protagonisti? quali giochi fanno i due bambini? perché ci sono delle corde?); II) Gli alunni, seduti in cerchio, attraverso un filo si tengono uniti in un abbraccio collettivo. Segue una rappresentazione grafica della ragnatela, in cui apporre le sagome colorate delle mani di ogni bambino unite dal filo; III) A turno, ogni bambino si presenta agli altri secondo il proprio canale di comunicazione (gesto, suono, ecc.), che verrà poi mimato dai compagni in segno di saluto; IV) La classe disegna un grande albero composto da tanti pezzettini di carta colorata. Poi, divisi in coppie, creano un fiore e vi disegnano sopra un gesto gentile.	Circle time; peer tutoring; cooperative learning; attività laboratoriali.	Osservazione delle interazioni; griglia di autovalutazione grafica con emoji in risposta alle domande inerenti la dimensione prosociale (es.: sono stato bene durante le attività?; i miei compagni mi hanno aiutato?).

Fig. 2. Exemplar di intervento didattico insegnanti della scuola dell’infanzia

Per quanto riguarda gli insegnanti della *scuola primaria* (n=67), la maggioranza si è indirizzata verso il cortometraggio animato (49%), seguito dal lungometraggio animato (30%). Tra le pellicole menzionate, *Cosa sarebbe il natale senza amore* è stato il cortometraggio più scelto dai docenti (10%). Tale prodotto nasce come spot natalizio di un gruppo bancario, diventando subito virale per la tenerezza con cui racconta, attraverso una narrazione semplice, la rilevanza dell’ambiente fisico e sociale per permettere l’inclusione della persona con disabilità. Nei percorsi didattici presentati gli obiettivi generali degli interventi hanno riguardato per lo più il “comprendere che la diversità fa parte della normalità”, attraverso attività

simulative ed esplorative. Tra questi, l'intervento presentato in Fig. 3 ha posto la sua attenzione sulla conoscenza profonda e reciproca dei membri di una classe per cogliere e valorizzare l'unicità di ciascuno.

"Tutti uguali ma diversi": intervento didattico su <i>Cosa sarebbe il Natale senza amore?</i>				
Obiettivi di apprendimento	Target	Attività	Strategie didattiche	Valutazione
Imparare a conoscere ed apprezzare le proprie ed altrui peculiarità.	Classe II, 18 alunni con background culturale migratorio.	I) In cerchio gli alunni si presentano a turno, passandosi un gomito di lana, creando una "ragnatela di relazioni". Si riflette poi sul significato di relazione, amicizia ed inclusione; II) Ogni bambino si osserva e crea la propria "carta d'identità" personale in cui deve riportare le proprie caratteristiche fisiche (altezza, colore occhi, capelli) ed impronta digitale. In seguito, si riflette sull'uguaglianza e specificità di ogni essere umano; III) A coppie gli alunni si interrogano su carattere (es. sono estroverso/a), preferenze (es. di cibo), abilità (sono bravo/a in...) e difficoltà (non riesco a ...), per conoscere i compagni e allo stesso tempo riflettere su sé stessi. Ognuno riporta le informazioni sulla carta d'identità e presenta quella del proprio compagno davanti alla classe. Le carte d'identità vengono poi raccolte in un eBook; IV) Visione del corto <i>Believe in Christmas</i> e successiva discussione sulle emozioni suscitate dal protagonista. Gli alunni vengono poi invitati a riflettere sullo svolgimento della storia e sulle azioni intraprese degli amici per includere il protagonista. L'insegnante chiede, infine, agli alunni se hanno mai provato delle sensazioni simili e se hanno voglia di condividerle la classe.	Circe time; conversazione guidata; cooperative learning; attività laboratoriale.	Osservazione delle interazioni; griglia di autovalutazione con emoji a forma di gettone da inserire in scatoline (es. scatolina "con i compagni mi sono sentito...).

Fig. 3. Exemplar di intervento didattico insegnanti della scuola primaria

La maggioranza dei docenti della *scuola secondaria di I grado* (n=103) ha scelto il lungometraggio live-action (56%), seguito dal lungometraggio animato (23%). Tra questi, il più menzionato è stato *La Gabbianella e il Gatto* (8%), pellicola italiana tratta dall'omonimo libro di L. Sepúlveda; un *cartoon* che tratta di amore, fratellanza, e cura degli esseri viventi e dell'ambiente. Nei percorsi didattici l'obiettivo generale più diffuso è stato "scoprire l'individualità delle persone" con attività di tipo esplorativo. L'intervento didattico "Accogliamoci" è stato pensato per una classe con difficoltà di tipo relazionale, per favorire la creazione di un gruppo classe inclusivo ed un clima di classe disteso, utilizzando il film di animazione come stimolo di apertura al tema, in modo semplice e diretto (Fig. 4).

"Accogliamoci": intervento didattico su <i>La Gabbianella e il Gatto</i>				
Obiettivi di apprendimento	Target	Attività	Strategie didattiche	Valutazione
Promuovere conoscenza e consapevolezza sui comportamenti prosociali.	Classe I, presenza di alunni con BES.	I) Brainstorming sui concetti di promessa, responsabilità e amicizia. Visione del film <i>La Gabbianella e il Gatto</i> ; II) Gli studenti individuano e commentano i comportamenti prosociali dei personaggi del film. Segue discussione collettiva su cosa significa includere e scrittura individuale sul tema: "A volte mi sento poco accolto" e "A volte mi sento di accogliere poco". I pensieri vengono raccolti anonimamente in due scatole distinte e discussi in classe; III) Come compito finale gli studenti, in gruppo, sono invitati a costruire una presentazione con immagini di comportamenti prosociali.	Discussione guidata; cooperative learning; attività laboratoriale.	Valutazione della partecipazione attiva; valutazione del prodotto finale realizzato.

Fig. 4. Exemplar di intervento didattico insegnanti della scuola secondaria di I grado

Gli insegnanti della *scuola secondaria di II grado* (n=131) hanno scelto, infine, soprattutto il lungometraggio live-action (69%) con l'obiettivo di "migliorare il clima della classe" attraverso attività di tipo simulativo. Nonostante il film live-action sia stato più popolare, il cortometraggio animato *Mr Indifferent* è stata la pellicola più scelta (6%). Come per il precedente, anche questo corto nasce come spot di una nota banca in occasione della Giornata Mondiale della Gentilezza: con un linguaggio semplice invita a praticare il volontariato e a diffondere il messaggio per una cittadinanza attiva. Nella Fig. 5 è illustrato l'intervento che ha trattato il tema della responsabilità sociale e del volontariato, utilizzando lo spot come stimolo e "buon esempio".

"Storie differenti per non restare indifferenti": intervento didattico su <i>Mr. Indifferent</i>				
Obiettivi di apprendimento	Target	Attività	Strategie didattiche	Valutazione
Accrescere la capacità di riconoscere lo stato di bisogno altrui, con particolare riguardo alle persone con disabilità.	Classe I, presenza di alunni con BES.	I) Brainstorming con domande stimolo sul tema: "indifferenza" (es. ti è mai capitato di ignorare richieste di aiuto da parte di amici o sconosciuti? perché?); II) Visione e discussione in plenaria del corto <i>Mr. Indifferent</i> ; III) Divisione della classe in gruppi, fotografare attività che descrivono azioni di aiuto verso il prossimo e presentazione alla classe del proprio album fotografico, tramite software multimediali; IV) In occasione della Giornata Mondiale dei "calzini spaiati" realizzare una mostra fotografica a scuola per condividere i lavori della classe.	Discussione guidata; cooperative learning; attività laboratoriale.	Valutazione della partecipazione attiva; Valutazione del prodotto finale realizzato.

Fig. 5. Exemplar di intervento didattico insegnanti della scuola secondaria di II grado

Infine, si sottolinea che il riscontro sull'attività "*Un film per educare alla prosocialità*" è stato molto positivo: il 99% degli insegnanti coinvolti ha dichiarato che l'attività è stata utile per consolidare le conoscenze acquisite durante il corso, mentre oltre l'80% prevede di implementare l'intervento progettato in classe. Dai commenti dei partecipanti emergono inoltre considerazioni che evidenziano una postura critica riguardo alla scelta e all'applicazione dei prodotti audiovisivi in classe, oltre alla consapevolezza che il linguaggio audiovisivo possa essere un mezzo efficace per veicolare concetti didattici e affrontare tematiche di rilievo in modo inclusivo.

3. Conclusioni

L'impiego strategico dei prodotti audiovisivi all'interno della progettazione didattica può costituire uno stimolo per favorire comportamenti prosociali tra i giovani, coinvolgendoli attraverso il linguaggio mediale (Coyne et al., 2018). I media svolgono un ruolo sempre più rilevante nello sviluppo sociale ed emotivo dei giovani e il prodotto audiovisivo può rappresentare uno strumento didattico per avviare una riflessione sulle tematiche affrontate, sia dal punto di vista narrativo che etico (Cappello & D'Abbicco, 2002).

Nel presente contributo si sono esplorate le possibilità di impiego dei media audiovisivi nella strutturazione di interventi didattici di educazione alla prosocialità su un campione di insegnanti del Corso di Specializzazione per il Sostegno. L'attività "*Un film per educare alla prosocialità*" consisteva nella selezione di una pellicola idonea ad un percorso di educazione alla prosocialità e nella progettazione di un intervento da condurre in classe. L'analisi delle risposte ottenute dal questionario ha fornito una panoramica dettagliata delle preferenze e degli approcci adottati dai futuri insegnanti di sostegno nei confronti dei prodotti audiovisivi nell'ambito dell'educazione alla prosocialità. La tipologia di pellicola scelta ha variato in base all'ordine scolastico; spicca la preferenza per i lungometraggi come strumento didattico, sebbene si osservi una crescente diffusione dei cortometraggi, probabilmente attribuibile all'immediatezza e alla semplicità del messaggio veicolato. Questa tendenza è confermata dall'analisi degli interventi didattici, in cui, per tre di quattro ordini scolastici, il cortometraggio animato è stato il prodotto scelto come fulcro dell'intervento.

Nonostante le promettenti prospettive, è cruciale riconoscere i limiti di questo studio: 1) la ricerca si fonda su un campione di convenienza non rappresentativo, comportando quindi limitazioni nella generalizzazione dei risultati; 2) le pellicole menzionate nello studio non sono esaustive e rappresentano le scelte più frequenti tra i docenti; 3) nei limiti di tempo previsti nel percorso non sono stati trattati gli elementi di storytelling attivo nella progettazione didattica, pur concentrandosi sull'utilizzo dei media audiovisivi.

Concludendo, questo contributo conferma l'importanza di integrare elementi di Media Education all'interno della formazione dei futuri insegnanti di sostegno,

per favorire la riflessione su pratiche didattiche che tengano conto dei differenti livelli di analisi di un prodotto audiovisivo, a favore sia dell'alunno che dell'insegnante. Saranno indispensabili ulteriori indagini per valutare l'efficacia di tale approccio in diversi contesti educativi.

Riferimenti bibliografici

- Bocci, F. (2014). La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca. *Italian journal of special education for inclusion*, 2(2), 139-153.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2023). *Un'altra didattica è possibile: Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Cappello, G., & D'Abbicco, L. (2002). *I media per l'animazione*. Torino: ElleDiCi.
- Capurso, M. (2005). «Insieme per crescere»: un percorso didattico per conoscere e accettare le disabilità. *Difficoltà di apprendimento*, 11(1), 93-117.
- Clément, T., & Buckingham, D. (2019). Some Reflections on Children's Media Cultures: An Interview with David Buckingham. *Transatlantica. Revue d'études américaines. American Studies Journal*, (2), 2-12.
- Coyne, S. M., Padilla-Walker, L. M., Holmgren, H. G., Davis, E. J., Collier, K. M., Memmott-Elison, M. K., & Hawkins, A. J. (2018). A meta-analysis of prosocial media on prosocial behavior, aggression, and empathic concern: A multidimensional approach. *Developmental psychology*, 54(2), 331.
- Creswell, J. W., & Clark, V. P. (2011). *Mixed methods research*. SAGE Publications.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Desideri, M., & Betti, C. (2017). L'inattuale attualità di Lettera a una professoressa. *Rassegna di Pedagogia*, LXXV(1-2), 109-121.
- Gaggioli, C., & Ancillotti, I. (2022). Dieci film per educare alla prosocialità nella scuola dell'infanzia. *Media Education*, 13(1), 51-67.
- Guerini I., et al. (2022). Animated short films as educational mediators for inclusion: some critical reflections. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(1), 73-85.
- Marchisio, C. M. (2016). L'insegnamento della pedagogia speciale agli insegnanti in formazione come percorso culturale. *Form@re*, 16(2), 359-364.
- Mesurado, B., Guerra, P., Richaud, M. C., & Rodriguez, L. M. (2019). Effectiveness of prosocial behavior interventions: a meta-analysis. *Psychiatry and Neuroscience Update: From Translational Research to a Humanistic Approach*, III, 259-271.
- Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital media, culture and education: Theorising third space literacies*. Springer.
- Ranieri, M., Fabbro, F., Nardi, A. (2019) *La media education nella scuola multiculturale. Teorie, pratiche, strumenti*. Pisa: ETS.
- Rivoltella, P. C. (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Solomon, D., Watson, M. S., Delucchi, K. L., Schaps, E., & Battistich, V. (1988). Enhancing children's prosocial behavior in the classroom. *American Educational Research Journal*, 25(4), 527-554.

La costruzione dell'identità professionale e accademica nel percorso dei dottorandi in Educazione della Società Contemporanea: uno sguardo dall'interno

Giulia Lampugnani

Assegnista di ricerca

Università degli Studi Milano-Bicocca - giulia.lampugnani@unimib.it

Un recente report del CNR, che analizza i dati relativi ai dottori di ricerca in Italia, evidenzia la presenza di appena 0,6% di dottorati in Educazione e il 6% per Scienze sociali (unite a giornalismo e informazione) (Archibugi et al., 2021). Nel 2014 appena il 25% dei dottori di ricerca lavorava nell'ambito universitario; solo 48,3% dei dottori di ricerca nel 2014 svolgeva un lavoro per cui risultasse fondamentale il possesso del titolo, evidenziando quindi che uno "scarso numero di ricercatori trovano impiego nella economia e nella società italiana" (Archibugi et al., 2021, p. 143); lo studio segnala altresì una fuoriuscita costante di dottorandi italiani e addottorati, specie nelle discipline STEM, verso altri paesi, non compensato da un analogo flusso in entrata (Archibugi et al., 2021).

L'obiettivo del dottorato, originariamente di "abilitare" alla docenza universitaria, lascia il posto all'intento di formare ricercatori, che rispondano ai bisogni della società; tuttavia in Italia il percorso proposto è comune (Lisimberti, 2017). Si è assistito a un ripensamento relativo al dottorato e ai percorsi formativi (Lisimberti, 2017) in particolare con il Seminario di Salisburgo (2005) e le conferenze di Bergen (2005) e di Londra (2007), guardando a una formazione interdisciplinare e allo sviluppo di competenze trasferibili (Pedreschi, 2014).

Zambo (2015) osserva che i dottorandi in educazione in particolare spesso hanno "un piede nel mondo della pratica ed uno nel mondo accademico"¹ (Zambo et al., 2015, p. 234).

In US (Arizona) si osserva ad una revisione del modello dottorato in Education (EdD) che coinvolge mid-career professionals (insegnanti, dirigenti, altre figure amministrative e non, nell'ambito ampio dell'istruzione e formazione), perciò come tratto costitutivo la loro ricerca di dottorato deve sviluppare una ricerca a partire da un problema situato e reale nel proprio contesto di appartenenza (Zambo et al., 2015). Inoltre è basata su un modello di ricerca-azione che presuppone di essere svolta da o con gli «insider», mai «su» di loro (Herr & Anderson, 2005). Per gli studenti dei dottorati in Education ritornare alla formazione accademica dopo anni sul campo educativo, dove spesso viene identificata la motiva-

1 Trad. dell'autore.

zione e i temi di ricerca, porta con sé inevitabili complessità date dai processi differenti e personali seguiti in tali scelte (*ibidem*).

In Italia dal 34° al 38° ciclo di Dottorato sono state istituite 14 «Convenzioni per l'attivazione e funzionamento di posizione di dottorato di Ricerca con Percorso Executive in ESC» (nota del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca prot. 3315 in data 1° febbraio 2019, recante “Nuove linee guida per l'accreditamento dei corsi di dottorato” ai sensi del citato regolamento di cui al decreto ministeriale n. 45, del 2013); ogni convenzione individua Profilo; Progetto e obiettivi del contesto in convenzione rispetto alla ricerca da svolgersi; Ore di formazione ed esami; Titolo/argomenti di tesi. Tale recente introduzione, ad oggi abrogata, sembrava poter offrire l'opportunità di connessione tra mondo professionale e della ricerca.

L'esperienza del dottorato può essere definita come “liminale” (Savva & Nygaard, 2021), caratterizzata non solo da sensazioni di confusione intellettuale e frustrazione (Trafford & Lesham, 2009), ma anche da una transizione connessa ai propri retaggi culturali e professionali (ivi). L' “essere studenti periferici” dei dottorandi rispetto al mondo accademico può connettersi a diversi aspetti: l'internazionalità, l'essere studenti a distanza, il fatto di essere più maturi o “studenti di ritorno” (Savva & Niggard, 2021, p. 154).

La formazione e lo status del dottorando /dottore di ricerca non sono riducibili in termini «tecnici» (Lisimberti, 2017): da una parte vi è la costruzione dell'identità del ricercatore (Lisimberti, 2017; Milani, 2014; McCarty & Ortloff, 2004; Golde & Walker, 2006); dall'altro L'habitus euristico (Lisimberti, 2017; Montalbetti, 2005; Magnoler, 2012; Medwell & Wray, 2014) come un elemento costitutivo che caratterizza vari profili professionali del settore educativo.

D'altra parte tutti gli studenti a prescindere dalla tipologia di percorso di dottorato portano con sé la propria esperienza passata quando intraprendono un programma di dottorato (Paterson, 106). Infatti, Savva e Nygaard (2021) evidenziano il “*divenire*” e l' “*appartenere*” come centrali del percorso esperienziale del dottorato: da una parte, portano con sé la propria esperienza passata in termini professionali (Paterson, 106); dall'altra devono apprendere una serie di regole “non scritte” (Sverdlik et al., 2018), così come vivono aspettative spesso implicite e scarsamente comunicate (Sverdlik et al., 2018); inoltre devono trovare una propria voce in ambito accademico, rispettando lo stile della scrittura e del processo di ricerca scientifica, lasciando temporaneamente da parte la propria voce professionale (Sverdlik et al., 2018).

La formazione alla ricerca si articola tra formazione specifica (realizzazione del proprio progetto) e transferable skills (finalità EU (European Commission, 2011). Definire però quali siano le competenze del fare ricerca nel percorso di dottorato in educazione e come svilupparle è, in ambito italiano, un tema poco esplorato e recente (Milani, 2014; Lisimberti, 2017).

Sono stati analizzati al proposito alcuni studi di caso qualitativi.

Nello studio di Milani (2014) ci si pone come domanda di ricerca quella di *individuare, in una 'sorta di comunità di pratica in formazione' – quella dei dotto-*

randi di ricerca –, un possibile corredo di competenze del fare ricerca o del professionista della ricerca (Milani, 2014, p. 185), nello specifico esplorando tre aree specifiche: cosa significhi fare ricerca; quali competenze siano necessarie/utili per fare ricerca; quali metafore rappresentino il ricercatore. La metodologia adottata di stampo partecipativo tramite focus group nell’ambito di una metodologia partecipativa, che valorizza la ricerca in termini di apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991/2003). Emerge dai partecipanti, di 1° e 2° anno di dottorato, innanzitutto, la mancanza di uno spazio di esternazione dei vissuti e di confronto fra pari “non sullo stato della ricerca, ma sul fare ricerca” (Milani, 2014, p. 186), così come la necessità di “avere spazi/tempi di riflessione comune per chiedersi cosa significa fare ricerca ed essere ricercatori” (Milani, 2014, p. 188). Viene descritta trasversalmente ansia e preoccupazione per il percorso, la fatica del fare ricerca e una sensazione di isolamento da parte dei dottorandi rispetto all’esigenza di sostegno reciproco; appare infatti una dimensione di competitività e di isolamento dal resto del mondo accademico. Le competenze del fare ricerca rilevate evidenziano le competenze emotive, ossia la gestione dell’emotività connessa al fare ricerca; la dimensione etica e il lavoro in rete e in gruppi di ricerca come prioritarie. Lo studio conclude infine che “per formare alla ricerca [...] occorre stabilire un’*identità* professionale del ricercatore e il corredo di competenze attorno ai quali costruire professionalità [...] occorre generare comunità di pratica e costruire significato e *identità* a partire da una pratica condivisa” (Milani, 2014, p. 191)². Uno studio americano effettua una specifica analisi di letteratura relativa agli effetti del tutoring tra pari (peer-mentoring) nei dottorati in Education (Lowery, 2018).

Zambo e Isai (2013), in un altro studio di caso di stampo qualitativo, analizzano il processo di ricerca di una dottoranda in educazione, che proviene e ritornerà alla professione di consulente /formatrice di docenti; a partire dalle sue premesse, motivazioni, esperienze professionali, si interrogano sul suo processo di ricerca e riflessivo evidenziando aspetti trasformativi e di apprendimento della persona. Viene analizzato il processo che la porta alla definizione di domanda e interesse di ricerca; gli elementi cardine delle sue scelte ed esiti di ricerca; interrogandosi poi sulle “riflessioni sulla sua pratica”, a partire anche da diari di ricerca, e gli aspetti trasformativi e di apprendimento della persona.

Un altro saggio italiano, interrogandosi circa la natura e i processi formativi volti allo sviluppo delle transferable skills, giunge a identificare “[...] la ricerca [come] un tratto costitutivo dell’*identità* dei professionisti” (Lisimberti, 2017, p. 59): dal processo volto all’identificazione delle competenze si ridefinisce il tema di costituzione identitaria, uno “sfondo integratore” (*ibidem*).

Lisimberti (2017) individua alcune transferable skills nella ricerca che includono (OECD, 2012, p. 20) competenze interpersonali; organizzative; di ricerca; abilità cognitive; abilità comunicative; imprenditoriali. La ricerca coinvolge tramite un questionario semistrutturato (2014) rivolto ad Atenei 45 best practices:

2 Corsivo dell’autore.

	N	%
Progettazione della ricerca (<i>progettazione europea, valutazione, fund raising, ...</i>)	16	35
Comunicazione della ricerca (<i>scrittura paper, comunicazione efficace, organizzazione convegni, ...</i>)	17	37
Collegamento con il mondo professionale (<i>start-up, ...</i>)	13	28
TOTALE	46	100

Un altro studio mixed-method (Taylor et al., 2018) intende guardare, attraverso le “lenti” di dottorandi, dottorati e supervisor accademici provenienti da 33 Stati degli USA, alle qualità e processi attuati nella supervisione: emerge che i supervisor più strutturati e sistematici rispetto al processo di formazione dei dottorandi, che apportano feedback supportivi e tempestivi, comunicazioni regolari e supporto degli aspetti “emozionali” per garantire il completamento con successo del processo formativo. Per i supervisor gli aspetti emergenti si connettono all’impegno messo (compreso considerare il tempo necessario) e avere alte aspettative nei confronti del dottorando (*ibidem*).

Gli autori italiani (Lisimberti, 2017; Milani, 2014) e la letteratura consultata evidenziano la scarsità di studi e costruzioni teoriche che si interrogano riflessivamente circa la funzione e i significati formativi del dottorato, così come circa l’identità del dottorando.

La domanda che ci si pone nella presente ricerca è:

1. Come si sviluppa la costruzione dell’identità professionale e accademica nel vissuto del dottorando?
 - a. Quali percorsi esperienziali e processi riflessivi sono vissuti dai dottorandi nelle diverse fasi del proprio percorso?
 - b. Quali fattori facilitanti e di criticità i dottorandi vivono?

Metodologia:

Si è inteso costruire un ‘caso studio’ per un affondo qualitativo. I partecipanti alla ricerca sono stati reclutati, tramite un purposive sample, tra i dottorandi della Scuola di Dottorato in “Educazione nella Società Contemporanea” (Università di Milano Bicocca) dei cicli 37° e 38°, e due del 35° ciclo.

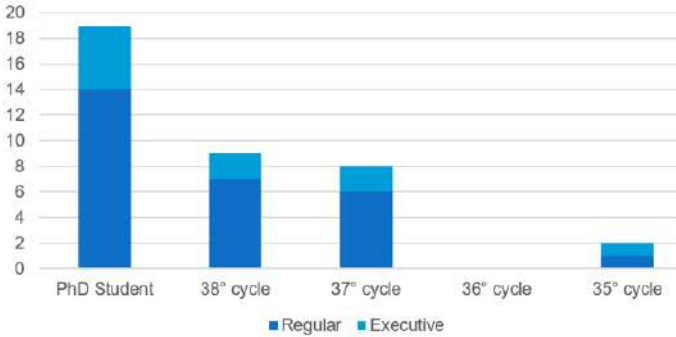


Fig. 1: distribuzione dei partecipanti: numero totale e distribuzione per cicli

	PhD Student	38° cycle	37° cycle	36° cycle	35° cycle
Regular	14	7	6	0	1
Executive	5	2	2	0	1

Tab. 1: distribuzione dei partecipanti: numero totale e distribuzione per cicli

I partecipanti alla ricerca sono 19 dottorandi italiani, di cui 5 executive. Tra questi vi sono: 9 dottorandi del 38° ciclo (di cui 2 executive); 8 del 37° ciclo (di cui 2 executive); 2 del 35° ciclo (di cui 1 executive).

E' stato proposto un questionario per la mappatura di alcuni aspetti descrittivi le caratteristiche dei partecipanti, quali età all'inizio del dottorato; anni trascorsi dopo la laurea; ambito della laurea; settore professionale di provenienza ed anni lavorativi.

Sono quindi state condotte interviste semi-strutturate con un approccio fenomenologico. L'interpretative Phenomenological Analysis (Smith et al., 2009), approccio utilizzato per la raccolta e analisi dei dati, si caratterizza per un coinvolgimento diretto dei partecipanti nel condividere la propria interpretazione del mondo nel momento stesso in cui viene condiviso e co-costruito con il ricercatore stesso.

Il protocollo delle domande si è soffermato su differenti aree: una introduzione motivazionale e introduttiva circa il proprio percorso e scelte; quali siano le tappe e gli strumenti istituzionali e contestuali identificati nel percorso; le relazioni vissute (con altri dottorandi; con docenti; con tutor); la postura e gli strumenti del ricercatore; i guadagni formativi e le aspettative.

Il processo interpretativo di stampo fenomenologico-grounded (Mortari, 2007), di tipo iterativo con interviste di ritorno, e a più livelli ermeneutici, coinvolgerà e prevederà una verifica con i partecipanti stessi, che assumono un ruolo da co-ricercatori: tale metodologia e processo di ricerca intende "dare voce" e rappresentare dall'interno i vissuti e l'esperienza dei dottorandi.

Dopo una prima analisi osservativa di quanto emergente da parte della ricercatrice, a ogni partecipante sarà restituita la trascrizione integrale dell'intervista,

unitamente ad alcune note e sarà effettuata una definizione congiunta dei temi emergenti, approfonditi eventuali temi e punti aperti dal ricercatore o dal partecipante.

Seguirà un'analisi che etichetti i temi evidenti, con un'aggregazione progressiva, lasciando spazio anche per le latenze. Verranno quindi evidenziate qualità comuni, così come qualità estese (almeno 30%); viene altresì tenuta traccia anche di temi parziali e puntuali (singolarità). Vengono così strutturati temi emergenti (corrispondenti a qualità comuni o estese) e eventuali sottotemi. Quanto emergente viene sottoposto al gruppo dei partecipanti e discusso in modo che sia rappresentativo e rispecchiante ogni partecipante. Vengono altresì affrontate alcune tematiche specifiche alle quali il dibattito in gruppo possa ulteriormente chiarire o qualificarne i termini.

Prime analisi

Il processo di prima analisi delle interviste è tuttora in corso e parziale, necessitando una prosecuzione del processo di confronto con le interviste di ritorno e l'ulteriore analisi.

Emerge a livello anagrafico un'ampia distribuzione su differenti fasce di età (7 per 26-37 a; 6 per 37-48 a; 1 per 48-59 a), con una Media=36,6 a. e ds= 7,5 a.

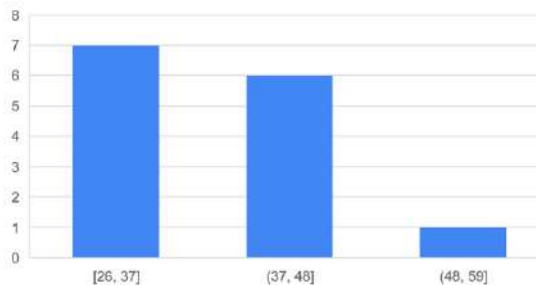


Fig. 2: distribuzione su fasce di età

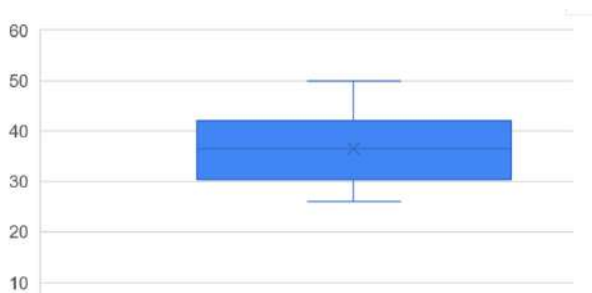


Fig. 3: Media (36,6 a.) e deviazione standard (7,5 a.)

Vari i settori di laurea e di interesse di provenienza: 2 dottorandi afferiscono a Lauree ed interessi nell'area museale/editoriale; 4 in area scolastica; 2 in area sanitaria; 5 in area educativa; 1 in area delle Risorse Umane.

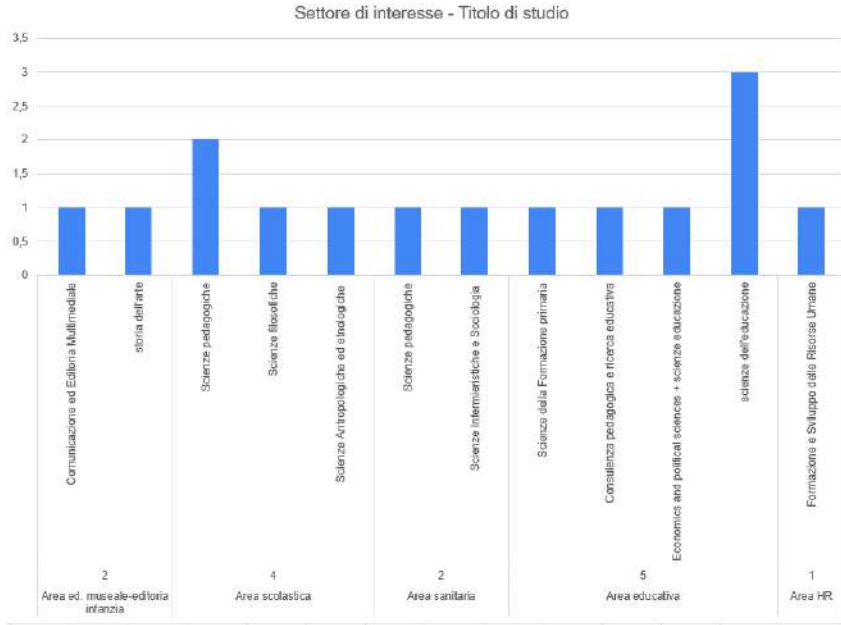


Fig. 4: Titolo di studio (Laurea) dei partecipanti e area di afferenza

Emerge che molti partecipanti si avvicinano al dottorato dopo diverse esperienze professionali, anche dopo molti anni dopo la laurea, mossi da questioni che nascono dal campo educativo e, non solo nell'ambito executive, intendono tornare al campo, sia come ricaduta della ricerca che come attese professionali, avvicinandosi in questo senso alla configurazione dei PhD in education del caso-studio analizzato sopra (rif).

Emerge dai partecipanti un bisogno di ascolto e confronto; vengono percepiti a livello macroscopico ed esplicito aspetti di ansia (da prestazione); difficoltà di organizzazione; insicurezza; bisogno di confronto/rassicurazione. Si osserva anche una fatica nella strutturazione di un gruppo di pari anche su aspetti "concreti", con esperienze diversificate a seconda dei differenti Cicli e delle strategie messe in campo da singoli a favore dell'aggregarsi del gruppo e del supporto reciproco, con risultati incoraggianti.

Vengono individuati alcuni momenti del percorso formativo come fondanti: la conferenza inaugurale della scuola di dottorato ESC viene vissuta come momento istitutivo e rituale di ingresso nell'attività; gli incontri trimestrali istituiti dal Coordinamento del dottorato circa lo stato dell'arte percepiti come utili al confronto con gli altri e a fare il punto, anche se si evidenzia il bisogno di una

temporalità più dilatata per il singolo incontro, e di una maggior frequenza di queste occasioni. Altro momento riconosciuto come fondamentale è costituito dal processo di “passaggio di anno”, giornate dedicate alla presentazione dello stato dell’arte della ricerca ai docenti del Collegio e altri dottorandi, come momento di interesse, utile alla discussione, al confronto, a ricevere feedback e sollecitazioni di interesse, ma anche stimolo a focalizzare e strutturare quanto raggiunto nella ricerca, con connotazioni per taluni ansio-gene. I Seminari curriculari assumono varie funzioni, per alcuni dottorandi anche di strutturazione di contenuti poiché non provengono da area pedagogica, ma soprattutto di destrutturazione delle conoscenze e approcci alla conoscenza e alla ricerca.

Emergono difficoltà di vario tipo, ancora da approfondire, rispetto al tempo e ai primi mesi iniziali «sfilacciati» che vengono percepiti senza obiettivi chiari; diversi evidenziano la fatica nella scrittura, la difficoltà a prendere decisioni.

Il processo di ricerca attivato e in particolare il momento dell’intervista viene vissuto dalla maggior parte dei dottorandi come spazio di ascolto senza giudizio e confronto; sembra acquisire inoltre un importante valore «diagnostico» delle fatiche e dei processi, nonché di accompagnamento allo sviluppo del processo formativo.

La ricerca, per quanto agli inizi, ha visto una alta partecipazione volontaria (80%) dei dottorandi interpellati dei cicli corrispondenti al Primo e Secondo anno di corso e può costituire una prospettiva di analisi e riflessione per docenti, supervisor e coordinatori se non per la generazione di regole trasversali, per comprendere vissuti e processi situati.

Riferimenti bibliografici

- Archibugi, D., Cellini, M., Di Tullio, I., Malgieri, A., Mariella, V., & Pisacane, L. (2021). Il dottorato di ricerca: una valutazione. CNR-Consiglio Nazionale delle Ricerche (2021). *Relazione sulla ricerca e l’innovazione in Italia. Analisi e dati di politica della scienza e della tecnologia*, 101-151.
- Hooser, A., Evert, K., & Kraehbul, K. (2023). Reinventare i corsi di ricerca per professionisti accademici: rifiutare i binari metodologici. *Impatto sull’istruzione: Journal on Transforming Professional Practice*, 8 (2), 4-9, DOI 10.5195/ie.2023.334
- Lisimberti, C. (2017). La formazione alla ricerca nel dottorato tra competenze disciplinari e transferable skills. In Ghirrotto (ed.), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*, 52-61.
- Lowery, K., Geesa, R., & McConnell, K. (2018). Designing a peer-mentoring program for education doctorate (EdD) students: A literature review. *Higher Learning Research Communications*, 8(1), 30-50. doi:<https://doi.org/10.18870/hlrc.v8i1.408>
- Milani, L. (2014). Dottorato e formazione alla ricerca in educazione tra responsabilità e competenza. Uno studio di caso. *Metis*, IV, 1, 06/2014
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Pedreschi, D. (2014). *Il dottorato di ricerca italiano nel processo di Bologna*, http://dev.sssup.it/UploadDocs/3893_PrincipiSalisburgo_Dottorato.pdf

- Robinson, C. (2018). The landscape of professional doctorate provision in English higher education institutions: Inconsistencies, tensions and unsustainability. *London Review of Education*, 16(1), 90-103. DOI: 10.18546/LRE.16.1.09
- Sarrico, C.S. (2022). L'espansione della formazione dottorale e il cambiamento della natura e dello scopo del dottorato. *Alta istruzione*, 84 , 1299-1315. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00946-1>, <https://rdcu.be/dsqCV>
- Savva, M., & Nygaard, L. P. (2021). *Becoming a Scholar. Cross-cultural reflections on identity and agency in an education doctorate*. UCL Press.
- Taylor, R.T., Vitale, T., Tapoler C. & Whaley, K. (2018). Desirable qualities of modern doctorate advisors in the USA: a view through the lenses of candidates, graduates, and academic advisors. *Studies In Higher Education*, 43, 5, 854-866, <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1438104>
- Zambo, D., & Isai, S. (2013). Action Research and the Educational Doctorate: New Promises and Visions. *Journal of Research on Leadership Education*, 8(1) 97-112.

Dare parola a studentesse e studenti sul corso di laurea come spinta al cambiamento: analisi dei dati qualitativi emergenti del questionario di una ricerca Mixed Methods

Alessandra Anna Maiorano

Ricercatrice

Università degli Studi Milano-Bicocca - alessandra.maiorano@unimib.it

1. Ripensare il corso di laurea a partire dalle opinioni di studentesse e studenti: lo studio Mixed Methods

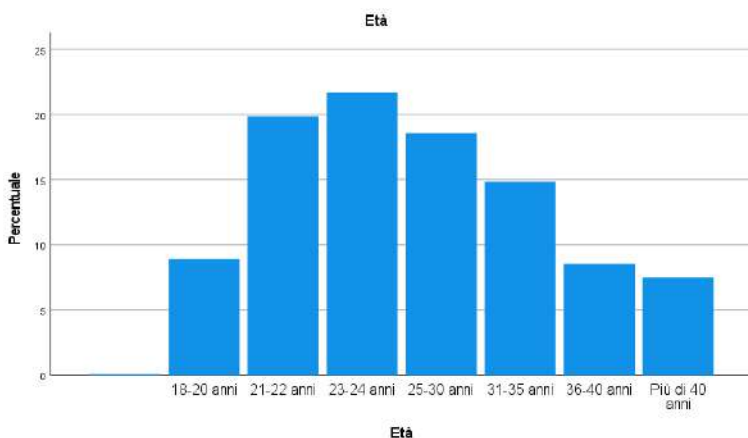
Il ripensamento del corso di laurea a partire dalle valutazioni degli studenti e delle studentesse¹ si inserisce in una cornice di *student voice* (Cook-Sather, 2013) e di valutazione di quarta generazione (Guba & Lincoln, 1989) attenta a promuovere miglioramenti del corso a partire dalla revisione del corso stesso da parte di chi usufruisce del servizio (Davis et al., 2020). Gli studenti in quest'ottica, non sono fruitori passivi dell'offerta formativa ma assumono una co-responsabilità verso un cambiamento promosso dall'interno (Bondioli & Savio, 2014). Il presente contributo pone l'attenzione sull'analisi qualitativa svolta sulle risposte alle domande aperte del questionario compilato dagli studenti del corso. I risultati che verranno presentati si inseriscono in un progetto di ricerca più ampio, uno studio Mixed Methods *sequential explanatory* (Creswell & Clark 2018) mirato al potenziamento del Corso di Laurea (CdL) in Scienze della Formazione Primaria (SFP) dell'Università di Milano-Bicocca, rimandando alle ulteriori pubblicazioni per gli approfondimenti sullo studio (Pagani et al., in press; Pagani & Delbosq, 2023). La ricerca è stata voluta dalla Presidente del CdL Giulia Pastori e progettata da Pastori, Passalacqua e Pagani².

La fase quantitativa dello studio tramite questionario anonimo è stata svolta tra luglio e settembre 2022, con un campionamento probabilistico e a compilazione volontaria che ha coinvolto 1141 studenti (su circa 2500 iscritti) distribuiti nelle annualità della laurea quinquennale in SFP. La fase qualitativa svolta tra maggio e giugno 2023, ha realizzato 7 focus group con studenti e studentesse e i loro rappresentanti (N=56).

- 1 Per necessità di brevità da questo momento si farà riferimento a entrambi ma tramite la parola studenti.
- 2 Passalacqua e Pastori hanno presentato i risultati della prima fase della ricerca nel precedente convegno SIPED di Bologna 2023. Si rimanda inoltre alle pubblicazioni degli autori per la presentazione dei risultati complessivi dello studio come l'articolo in corso di pubblicazione (Pagani et al. in press).

2. I partecipanti al questionario

I 1141 tra studenti partecipanti provenivano dalle diverse annualità e quindi anche con età diversificate.



Graf. 1: Età dei partecipanti

Un dato interessante riguarda il possesso di almeno una laurea precedente da parte del 37,79% dei partecipanti e una percentuale di studenti lavoratori del 67,94% (Pagani et al. in press). Di questi ultimi, inoltre, il 44,5% svolgeva già la professione dell'insegnante. Si tratta di studenti con esperienze e conoscenze pregresse, persone con esigenze specifiche e necessità differenti rispetto a chi, appena uscito dal percorso delle scuole secondarie di secondo grado, intraprende gli studi senza la necessità di lavorare.

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	19	1,6	1,6
Altro (specificare)	44	3,8	3,8
Condizione lavorativa attuale - Selected Choice	1	,1	,1
Lavoro come educatrice/educatore	89	7,6	7,6
Lavoro come insegnante	518	44,5	44,5
Lavoro in altri contesti	126	10,8	10,8
Non lavoro	368	31,6	31,6
Totale	1165	100,0	100,0

Tab.1: Condizione lavorativa

3. L'analisi qualitativa delle domande aperte: procedimento e risultati.

A partire dalle risposte alle domande aperte del questionario, si è svolta un'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke 2006) di tipo deduttivo e induttivo, tramite software Nvivo12. Analisi complessa trattando un numero così consistente di dati (N: 2.658 risposte analizzate) pur essendo necessaria per la discorsività degli stessi. L'analisi è stata finalizzata a comprendere le opinioni degli studenti e studentesse sul CdL, esplorare punti di forza e debolezza e raccogliere proposte di cambiamento. Le domande analizzate sono state:

- 1) Quali ritieni siano i principali punti di forza del Corso di Laurea?
(N: 885);
- 2) Se potessi introdurre dei miglioramenti al corso di laurea, cosa proporresti?
(N:875);
- 3) Ripensando ai cambiamenti introdotti con la didattica a distanza, c'è qualche innovazione che manterresti nei prossimi anni? Se sì, quali?
(N: 898).

Si procederà presentando brevemente quelli che sono, secondo gli studenti, i maggiori punti di forza del CdL passando poi a dare maggior risalto ai temi trasversali alle tre domande. Si ritiene che la conoscenza di questi risultati possa essere di interesse anche per chi non lavora o fa parte del corso di laurea in oggetto.

4. I principali punti di forza del corso di Laurea secondo gli studenti

Al primo posto tra i punti di forza del CdL emerge l'offerta formativa, i corsi sono ritenuti di qualità e punto di forza per 242 persone su 885. In particolare, sono apprezzati i corsi utili per insegnare ovvero corsi calati nella pratica professionale (N: 73), la varietà dell'offerta formativa (N: 43) oltre che l'aggiornamento costante, l'avanguardia (N:55). Altre 95 persone inoltre esprimono un giudizio positivo rispetto ad una preparazione alla professione di insegnante.

Ulteriore punto di forza sono i docenti di cui in particolare i rispondenti apprezzano la preparazione e competenza (N: 91), la disponibilità (N:39) e lo stimolo delle capacità riflessive (N:33).

Emerge anche il tema del rapporto teoria e pratica considerato un punto di forza da 103 persone. Connesso ad esso, vi sono i laboratori (N:180) apprezzati se pratici, aspetto che emergerà in particolare anche dai focus group e il tirocinio (N:103) specie se diretto (N:137).

5. Temi trasversali emersi

5.1 *Il Bisogno di praticità*

Un primo tema fondamentale è relativo al bisogno di praticità e concretezza, la necessità di corsi direttamente spendibili nella professione. Gli studenti chiedono corsi che siano anche linee guida per la pratica, utili strumenti all'azione dell'insegnante:

“Maggiore concentrazione da parte dei docenti sugli aspetti riguardanti la didattica. Spunti di lavoro pratici (...)” (r.d.2)³.

Una didattica in grado di parlare della scuola reale:

“Maggior vicinanza a quella che è la realtà scolastica del territorio evitando astrattismi e concezioni che a volte risultano utopiche. Maggior concretezza” (r.d.2).

C'è quindi l'esigenza marcata dell'avvicinamento alla realtà scolastica, esigenza espressa da ben 186 rispondenti. Il bisogno di un corso di laurea pratico è stato evidenziato però anche tra i punti di forza del corso di laurea, con un apprezzamento particolare per i corsi calati nella pratica professionale (N:73) e i corsi con riferimenti alla didattica (N:13). Emergono diverse richieste di laboratori più pratici (N:54) oltre alla volontà di sperimentare durante i corsi attraverso una didattica meno frontale (N:33), con più sperimentazioni (N:58) e più testimonianze (N:21).

5.2 *L'aiuto essenziale delle lezioni registrate*

Il secondo tema trasversale emerso è la richiesta frequente dell'aiuto essenziale delle lezioni registrate. Nella terza domanda l'importanza delle lezioni registrate emerge con forza dove per ben 692 studenti tra i cambiamenti della DAD manterrebbe proprio le registrazioni. 57 dei 692 studenti specifica che vorrebbe le registrazioni delle lezioni per rivedere i contenuti affrontati a lezione mentre secondo 141 studenti le registrazioni sarebbero un sostegno importante per gli studenti lavoratori:

“Assolutamente le lezioni registrate, un grande valore per chi lavora” (r.d.3).

3 Le citazioni in corsivo come questa provengono dalle risposte ai questionari. La dicitura r.d. indica “risposta alla domanda” e il numero indica di quale domanda si tratta.

Nella seconda domanda sugli aspetti da migliorare del CdL ritornano le registrazioni richieste da 125 studenti mentre altri (N:36) chiedono almeno lo streaming. Dello streaming inoltre parlano ben 260 studenti nella terza domanda del questionario. Molti, infatti, preferiscono la registrazione delle lezioni per poterle riascoltare in differita ma, se ciò non fosse possibile, la richiesta è quella almeno di aggiungere o rinforzare dove presente lo streaming. La richiesta delle registrazioni è posta per tutti o nello specifico per i lavoratori e chi non può frequentare:

“Lezioni registrate per venire incontro a studenti lavoratori e con impegni familiari” (r.d.2). Una sottolineatura è inoltre posta su come le lezioni registrate siano un aiuto fondamentale per chi ha famiglia e per chi vive lontano dall’Università⁴.

5.3 *La fatica dei lavoratori: la difficile conciliazione di studio, tirocinio e lavoro*

Un tema emergente considerevolmente importante è la fatica espressa degli studenti lavoratori. La difficoltà di conciliare studio, corsi e lavoro si manifesta in modo trasversale alle tre domande poste. Se vediamo infatti comparire raramente tra i punti di forza della facoltà l’appoggio dato ai lavoratori (N:6), mentre per quanto riguarda i miglioramenti, gli studenti chiedono flessibilità e attenzione ai loro bisogni (N:111). Una via proposta è un riconoscimento maggiore del loro lavoro nelle ore del tirocinio (N:83). I rispondenti allo studio nella seconda domanda sulle proposte di miglioramento individuando tra i cambiamenti auspicati le registrazioni delle lezioni (N:41) se non lo streaming (N:14). In generale si vorrebbe una diminuzione del carico di lavoro (N:48) e soprattutto un riconoscimento maggiore del proprio lavoro di insegnanti nel tirocinio (N:83). Dalla terza domanda aperta sulle innovazioni che manterrebbero della DAD, 141 studenti inoltre chiedono le registrazioni delle lezioni specificatamente per lavoratrici e lavoratori.

5.4 *Richiesta di maggiore flessibilità*

La richiesta di maggior flessibilità generale arriva da 14 studenti, richiesta relativa ad aspetti organizzativi e complessivi del corso di laurea come ad esempio:

4 Vorrei aprire una necessaria parentesi sulla situazione persistente di emergenza abitativa nella città di Milano. Le proteste degli ultimi mesi hanno dato nuova voce ad una realtà presente da tempo ma inasprita negli ultimi periodi, realtà che sta rendendo sempre più difficile se non impossibile alle persone, siano essi studenti o lavoratori, di vivere e lavorare a Milano. Con questa drammatica situazione a causa del quale molti desistono a costruire il proprio futuro o bagaglio formativo nella città e altri sono costretti a condividere la casa con sconosciuti per anni, è da considerare anche l’aiuto che può dare la registrazione delle lezioni per chi, abitando fuori Milano, è in severa difficoltà a frequentare in presenza.

“Una maggiore flessibilità in alcune scadenze e obblighi, se è presente un motivo valido” (r.d.2).

Rispetto ai laboratori, gli studenti segnalano la necessità di un miglioramento della prenotazione ai turni (N:36) e della loro organizzazione (N:32). Ricorre la necessità, prima specificata solo per i lavoratori, di una diminuzione del carico di lavoro (N:28), mentre un consistente numero di rispondenti richiede la coerenza tra CFU e mole di studio (N:60). Alcuni studenti manifestano un bisogno di flessibilità nella richiesta di riduzione del monte ore dei laboratori (N: 20) anche se altri (N: 11) ne vorrebbero di più. Rispetto al carico di lavoro del tirocinio, per alcuni è giudicato eccessivo (N:21) ma c'è chi diversamente vorrebbe più ore (N:16). Delle 21 persone giudicanti eccessivo il carico del tirocinio, 14 fanno riferimento al tirocinio indiretto. Sempre sul tirocinio, altri vorrebbero aumentare i CFU (N:12) e 19 studenti esprimono una critica sul diario di bordo fino a chiederne l'eliminazione della compilazione. Si segnala una richiesta di flessibilità specificatamente dedicata alle seconde lauree (N:9). Un altro settore che, secondo alcuni studenti, avrebbe bisogno di un miglioramento in termini di flessibilità è il settore degli aspetti organizzativi (N:25) anche se nella domanda sui punti di forza l'organizzazione del corso è stata segnalata tra questi (N:54). Per 11 studenti e studentesse la proposta di flessibilità è indirizzata al piano di studi, per renderlo modificabile. Infine, rispetto agli esami, sono arrivate alcune considerazioni sparse, le più consistenti sono le critiche agli esami accorpati/doppi, in cui il carico è ritenuto eccessivo (N:20).

6. Conclusione

L'analisi delle domande aperte del questionario di valutazione del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria ha fatto emergere alcuni punti di interesse generale. Gli studenti e le studentesse rispondenti sono per la maggioranza lavoratrici e lavoratori, con progressi bagagli di conoscenza, esperienza e specifiche esigenze. Emerge un bisogno di apprendere conoscenze immediatamente spendibili sul lavoro, corsi e laboratori pratici che possano fungere da linee guida all'azione dell'insegnante. Emerge con chiarezza la difficoltà dei lavoratori e lavoratrici di conciliare tirocinio studio e lavoro, la richiesta di maggior flessibilità e un ripensamento generale del sistema organizzativo che possa andare incontro alle diverse esigenze. Tra questo, un elemento fondamentale è la registrazione delle lezioni, un supporto che permette non solo di rivedere gli argomenti affrontati in aula se si ha avuto la possibilità di parteciparvi, ma un dispositivo inclusivo, per chi non abita nelle vicinanze dell'Università, per chi deve perdere le lezioni a causa del lavoro e per chi ha esigenze familiari e di salute. La pandemia ha dato slancio a strumenti di supporto online e alle registrazioni/streaming, supporti ancora oggi tanto richiesti dagli studenti che spingono ad una riflessione sugli stessi andando oltre le paure delle aule vuote. Il cambiamento è necessario e oggi la realtà si ma-

nifesta nell'impossibilità per tutti di poter frequentare l'Università senza lavorare o di potersi permettere di affittare una casa, se non una stanza, vicino all'Università. Aspettando misure consistenti per risolvere l'emergenza case, il supporto tramite l'uso dei canali online e una maggiore flessibilità generale, possono migliorare considerevolmente la situazione di vita degli studenti e delle studentesse.

Riferimenti bibliografici

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research Psychology*, 3, 77-101. 10.1191/1478088706qp063oa.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). Promuovere dall'interno»: la ricerca come formazione.
- Grion, V., Sather, & Cook A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Guerini Scientifica.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage publications.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Pagani, V., Passalacqua, F., & Maiorano, A. A. (in press). Valutare per riprogettare. Uno studio Mixed-Methods sul cambiamento demografico degli studenti del corso laurea in Scienze della Formazione Primaria. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*.
- Pagani, V., & Delbosq, S. (2023). Validation of the Academic Behavioural Confidence Scale with Italian Teacher Education Students. *Italian Journal of Educational research*, (30), 96-109.

Panel 3

Dare la parola. Didattiche, percorsi d'inclusione e traiettorie di benessere
per le professioni educative, formative e pedagogiche

Sottogruppo 3

Coordinatori

Francesca Bracci
Franceschini Giuliano

Interventi

Silvia Micheletta
Ilaria Paolicelli
Giovanni Papagni
Elisa Rossoni
Pia Sacco
Silvia Sangalli
Angela Spinelli
Donatella Visceglia

Coordinatori

Epistemologia postumana della pratica trasformativa

Francesca Bracci

Professoressa Associata

Università degli Studi di Firenze - francesca.bracci@unifi.it

Il saggio esplora le concettualizzazioni di apprendimento trasformativo che il femminismo postumano delineato da Braidotti (2022a, 2023) e quello intersezionale entro cui si inserisce il contributo di bell hooks (2004, 2010) offrono a studiose/i e *practitioner* impegnate/i nella pratica di promuoverne lo sviluppo in contesti educativi e formativi. Sono affrontati i limiti delle teorie individuali dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1998, 2000; Cranton, 2000; Daloz, 2000; Dirx, 2006) e analizzate categorie sociali fondamentali, quali classe, razza, genere e orientamento sessuale, età e conformazione fisica, come centrali per comprendere e coltivarne la dimensione emancipatoria nei setting educativi e costruire le nostre *identità professionali bianche* in senso *antirazzista* e *femminista* – abbandonando il mito dell'*epistemologia bianca* o *Euro-Americana* (Brookfield, 2014, 2021; Teo, 2022) della facilitazione neutrale e non impositiva.

L'obiettivo è esplorare come il costruito di *femminismo postumano* – delineato da Braidotti (2013, 2019, 2021) – e quello di *autocoscienza* – articolato da bell hooks (2004, 2010) – possano non solo fornire strumenti di navigazione utili ad arricchire la pratica di promuovere apprendimenti trasformativi, ma tracciare delle cartografie che ci aiutino, in qualità di ricercatrici/ricercatori e professioniste/i impegnate/i nell'ambito dell'apprendimento adulto, a:

- 1) divenire consapevoli della nostra collusione perlopiù ignara con diverse forme di razzismo e sessismo interiorizzate e socializzate all'interno delle culture patriarcali, capitalistiche e suprematiste bianche di cui facciamo parte;
- 2) attuare *posizionamenti critici* delle nostre soggettività postumane.

1. Visioni dell'apprendimento trasformativo

Le visioni *emancipativa*, che affonda le sue radici sul pensiero di Freire (1970), *culturale* e *spirituale* (Brooks, 2000; Tisdell, 2003; Tolliver & Tisdell, 2006), *race-centric* (Sheard, 1994; Johnson-Bailey, 2001; Johnson-Bailey & Alfred, 2006) e *planetaria* (O'Sullivan, 1999, 2002) dell'apprendimento trasformativo, pur nella loro diversità, hanno contribuito a formularne una concezione situata, oppositiva

e non individualistica, attenta a processi di cambiamento sia sociale sia personale (Taylor, 2005, 2008). Del resto, le prospettive il cui *locus* di apprendimento concerne l'individuo – cioè quella *psicocritica* elaborata da Mezirow (2000, 2003, 2009) che continua a rappresentare il paradigma trasformativo dominante¹, oltre a quelle *psicoanalitica* (Kegan, 2000; Daloz, 1988), *psico-evolutiva* (Boyd, 1989; Cranton, 2006; Dirkx, 2001) e *neurobiologica* (Janik, 2005) – tendono a riflettere una visione universale dell'apprendimento trasformativo e rischiano di riconoscere la *differenza* attraverso le lente di quelle personali (come, ad esempio, gli stili di apprendimento, le forme di razionalità, le attenzioni selettive, le componenti caratteriologiche eccetera). Gli approcci il cui *locus* è socioculturale, d'altro canto, hanno posto come centrali le nozioni di *differenza* e *positionality*², esplorando la loro relazione con il processo trasformativo e con la pratica di facilitarne lo sviluppo. Questi orientamenti teorici convergono nel sostenere che *svelare la verità del potere* rappresenti la via metodologica più promettente per progettare condizioni didattiche che possano promuovere un'educazione autenticamente trasformativa e radicale.

Le evoluzioni teoriche dell'apprendimento trasformativo appaiono più comprensibili se collegate allo sviluppo nell'ultimo ventennio, in particolar modo negli Stati Uniti, delle teorie dell'apprendimento adulto e alle contaminazioni concettuali – riconducibili alla teoria dell'apprendimento situato, agli studi *practice-based*, alle teorie e metodologie femministe, alla teoria critica – che ne hanno influenzato le traiettorie (Merriam, 2008)³. L'apprendere in adultità è andato configurandosi anche attraverso le sue dimensioni relazionali, immaginative, intuitive, contestuali, emotive, *embodied* ed *embedded*. Così, la letteratura sull'apprendimento trasformativo della *seconda ondata* (Gunnlaugson, 2008) è accumulata dal tentativo di unificare punti di vista divergenti e di espanderne le concezioni iniziali generando

- 1 Taylor (2003, 2005), Taylor & Cranton (2013) e Hoggan (2023) hanno posto in evidenza come negli Stati Uniti la preponderanza della letteratura sia teorica sia empirica sull'apprendimento trasformativo faccia riferimento alla formulazione originaria che ne ha dato Mezirow (2000; 2009). La stessa analisi è estendibile anche al nostro contesto nazionale, all'interno del quale, nell'ampia letteratura sull'argomento, l'attenzione alla teoria di Mezirow è quasi onnipresente, rischiando di assumerla come unica concezione, di utilizzarne alcuni presupposti in modo contestato e di trascurare i contributi che la crescente presenza di altre visioni possono offrire al suo sviluppo in termini di metateoria sia *analitica* sia *sinetica* (per un approfondimento si rimanda a: Hoggan, 2016, 2018; Taylor; 2008; Bracci, Romano, Marsick, & Melacarne, 2021).
- 2 La nozione di *positionality* si basa sull'assunto secondo cui culture, appartenenze e identità non possano essere considerate realtà omogenee e coerenti o nuclei stabili, ma debbano essere intese come spazi di scambio, risorse per l'azione, repertori polifonici che possono essere contraddittori e frammentari. Il costrutto di *positionality* descrive il processo attraverso cui il sé si situa in relazione all'altro. Fattori come genere, cultura, classe, appartenenza etnica, orientamento sessuale definiscono differenti *positionality* nei contesti in cui si è chiamati a muoversi.
- 3 Per un approfondimento della teoria dell'apprendimento situato si rimanda a: Lave & Wenger, 1991; Wenger-Trayner, Wenger-Trayner, Reid, & Bruderlein, 2023. Per un approfondimento degli studi *practice-based* si rimanda a: Fabbri, 2007; Nicolini, 2016; Gherardi, 2019. Per un approfondimento delle teorie e metodologie femministe si rimanda a: Saija, Meriläinen, & Bell, 2023). Per un approfondimento della teoria critica si rimanda a: Brookfield, 2005.

un mosaico di prospettive teoriche che forniscono una panoramica più completa, inclusiva e una visione più olistica.

2. Traiettorie trasformative, pedagogie postumane e autocoscienza: alcuni dubbi epistemologici

I miei interessi di ricerca, scelte metodologiche e pratiche didattiche, in qualità di studiosa di processi di apprendimento adulto e docente in corsi di studio che preparano a professioni educative e di insegnamento, sono radicati e influenzati dalla costellazione di riferimenti concettuali sottesa – nei primi anni del mio percorso in modo preponderante – a visioni individuali e – più recentemente – a quelle socioculturali dell'apprendimento trasformativo. Tuttavia, la condivisione da parte di entrambe queste visioni – che analizzano, in fondo, diverse sfaccettature dello stesso processo – di assunti filosofici attribuibili a orientamenti *socio-costruttivisti* e *umanisti* (Taylor & Cranton, 2013) ha iniziato a suscitarmi una sorta di disagio epistemologico circoscrivibile a tre considerazioni.

La prima consiste nel riconoscere che il paradigma socio-costruttivista sia fondato su modelli discorsivi strutturati da opposizioni dualistiche e mantenga inalterate divisioni binarie, ad esempio, tra natura/cultura, umano/non-umano, emozione/ragione, locale/globale, nero/bianco, mente/corpo, femminilità/mascolinità, soggetto/oggetto, docenti/studenti-studentesse, teoria/pratica e così via (Cozza & Gherardi, 2023). Questa logica di opposizione binaria – basata su un'organizzazione gerarchica di dicotomie dominanti composte di significati sovraordinati e subordinati che si relazionano in termini implicativi – rischia di ridurre la *differenza* a una sottrazione, cioè ci sono assi di riferimento e dimensioni di senso i cui contenuti specifici, storicamente variabili, *valgono meno* di altri (Braidotti, 2022a). Liberare la *differenza* da questa logica comporta non solo assumerla come categoria immanente e dinamica, *performance* continua, ma esplorare l'idea che la formazione del soggetto si svolga in modo trasversale in assemblaggi mobili che spiazzano le opposizioni binarie e fluiscono attraverso i loro interstizi.

Di qui, la seconda considerazione che raccoglie l'invito, formulato da Braidotti (2023), a praticare forme di disobbedienza concettuale verso la visione umanistica dell'*Uomo*. L'autrice suggerisce di prendere le distanze dall'universalismo astratto che compone l'umano nello schema umanistico, proponendo di assumere le soggettività non come unitarie né autonome né autodeterminate, ma incarnate e situate, entità differenziali, relazionali e affettive, comprese sempre anche in dimensioni non umane. Il rifiuto dell'universalismo come *habitus* mentale così come smettere di credere nella pretesa evidenza di *noi umani* non vuol dire aprire le porte al relativismo. Al contrario, la studiosa pone provocatoriamente l'accento su come l'affermazione *noi esseri umani* non sia mai stata neutrale, ma sia stata predicata a partire da gerarchie sessualizzate e razzializzate che ne controllano l'ac-

cesso al potere⁴. Categorie sociali fondamentali come classe, razza, genere e orientamento sessuale, età, conformazione fisica hanno funzionato come indicatori di *normalità* umana. Queste, ancora oggi, sono fattori chiave per definire il concetto e sentirsi parte di quell'entità chiamata *umanità*. “A qualificarsi come umano è il tipo di essere che tiene insieme elevati standard umanistici di perfezione fisico-mentale individuale e valori intellettuali e morali collettivi. In questo modo, l'Umanesimo si è trasformato in uno standard di civiltà [...] e ha concorso a far sì che l'eurocentrismo diventasse una postura strutturale e non solo contingente” (*Ivi*, p. 171).

Muovendo da queste premesse, la perdita dell'unità umanista è il punto di partenza per costruire modalità alternative di *divenire-umano-altrimenti*, sottraendo nuove forme di soggettività alla violenza sistematica delle esclusioni sessualizzate, razzializzate, naturalizzate e dalla dominazione coloniale⁵. Braidotti (2023) descrive il *femminismo postumano* come il progetto trasformativo, radicale e decoloniale attraverso cui affermare la positività delle differenze. Il suo impulso radicale risiede nella politica sovversiva che si manifesta nel creare figurazioni alternative dell'*umano*, a partire proprio dall'esperienza di coloro che sono stati storicamente esclusi o solo parzialmente inclusi in questa categoria (Braidotti, 2022a). Questa forza trasformativa presume che nessun processo di emancipazione, per quanto parziale, possa essere completamente inglobato o incorporato nelle condizioni socioeconomiche dominanti, alle quali resta comunque collegato, anche solo per opposizione critica. Restano possibili discreti margini di intervento. Come attivarli?

Il tentativo di rispondere a questo interrogativo e lo studio della trilogia del *Postumano* scritta da Braidotti (2013, 2019, 2022b) mi hanno spinto, tra l'altro, a rivedere, analizzare e mettere in discussione le implicazioni metodologiche e didattiche che gli orientamenti *socio-costruttivisti* e *umanisti* sottesi alle visioni della teoria dell'apprendimento trasformativo hanno nella pratica di promuoverne lo sviluppo nell'ambito dell'*higher education*, con particolare riferimento al mio *posizionamento critico* in qualità di docente e facilitatrice. Ciò ha implicato lo stupore

4 Braidotti (2022) descrive il celebre dipinto di Leonardo dell'Uomo vitruviano come immagine emblematica del soggetto umanista. Quel corpo perfettamente proporzionato, sano, maschile e bianco costituisce tuttora il modello e la sezione aurea su cui basano anche l'estetica e l'architettura classica. L'essere umano così definito non rappresenta tanto un esemplare di una specie o di una cultura specifica, quanto un indicatore della civiltà e società europee nel loro insieme, nonché delle attività scientifiche e tecnologiche che esse privilegiano (Braidotti, 2020).

5 È da precisare che Braidotti (2022a, 2023) riconosce il portato del progetto umanista e delle sue premesse egualitarie ed emancipative – diventate parte integrante dei sistemi legali, giuridici e politici delle democrazie avanzate. La studiosa precisa, inoltre, che “la rilevanza dell'umanesimo si giustifichi anche nel lungo trascorso di ingiustizie ed esclusioni nei confronti di donne, individui LGBTQ+ e persone nere, indigene, colonizzate. In quanto bersagli preferiti della violenza patriarcale, dei femminicidi, dell'omofobia, della transfobia, di espropriazioni coloniali e di eccidi, queste categorie hanno dovuto sopportare una dose sproporzionata di sofferenza umana. *Loro*, o meglio, *noi* non siamo umani allo stesso modo: alcune categorie di umani sono decisamente più mortali di altre” (2023, p. 15).

nel riconoscere – in linea con quanto sostenuto da Braidotti (2013, 2019, 2022b) – come questi orientamenti siano così radicati nel mio sistema di valori che per riuscire a valutarli criticamente e provare a disfarmi della loro presa su di me abbia dovuto compiere un certo sforzo interpretativo.

Di qui, la terza considerazione relativa al senso di disagio epistemologico connesso alla necessità di:

- 1) *disimparare i miei privilegi* tra cui *habitus* mentali eurocentrici umanisti e antropocentrici attraverso la pratica metodologica della *defamiliarizzazione* (Braidotti, 2019);
- 2) accrescere la consapevolezza delle forme di razzismo e sessismo che ho inevitabilmente interiorizzato attingendo al costrutto di *autocoscienza femminista rivoluzionaria* (hooks, 2000, 2010) che le pedagogie femministe *accademizzate* hanno rischiato di privare della sua radicalità.

Non si tratta unicamente di assumere la posizione – ormai consolidata nella letteratura sull'apprendimento trasformativo – secondo cui senza sviluppare consapevolezza dei propri quadri di riferimento e di come questi modellino le nostre pratiche didattiche e educative, ci sono poche probabilità di favorire cambiamenti profondi ed epistemologici in altre persone (Taylor, 2009). La posta in gioco consiste nel costruire modelli trasformativi a partire dai quali si possano inventare nuove, diverse e persino contraddittorie definizioni di cosa significhi essere umani. Questo perché credo che l'educazione abbia il compito di rivelare la diversità del mondo e dissolvere la coltre bianca, eurocentrica che ha soffocato gli anni e la cultura passati, opponendo resistenza radicale alle forme con cui il dominio si manifesta ed esplorando come trasformare incertezze individuali in soluzioni collettive che funzionino e contribuiscano a rendere il mondo più inclusivo e socialmente coeso.

La *disidentificazione* dai modelli dominanti di formazione del soggetto è un modo per decolonizzare il nostro immaginario coltivando maggiore autonomia verso gli assi e le istituzioni del potere nella nostra società. Essi, per esempio, possono includere: il sistema di genere con le sue rappresentazioni binarie di femminilità e mascolinità (Braidotti, 1995); il privilegio bianco e le gerarchie razzializzate, criticate dai discorsi postcoloniali (Gilroy, 2000) e antirazzisti (Hill Collins, 1991; Wynter 2015). Le disidentificazioni, che in questi casi restano dentro i confini dell'antropomorfismo, avvengono lungo gli assi del *divenire-donna* – sessualizzazione – e del *divenire-altro* – razzializzazione. La *defamiliarizzazione* nei riguardi dell'antropocentrismo impatta il rapporto con gli altri non umani e implica la disidentificazione da secolari abitudini del pensiero antropocentrico.

Il costrutto di *autocoscienza femminista rivoluzionaria* offre una duplice sollecitazione. La prima riguarda la legittimità nel sostenere che il *personale è politico* (hooks, 2010), cioè la convinzione che l'esperienza vissuta sia importante quanto le informazioni fattuali e che nel processo di apprendimento ci debba essere realmente posto per raccontare la propria storia personale da parte di tutti/e le parte-

cipanti. La seconda, infine, consiste nel raccogliere il contributo del femminismo visionario che “incoraggia ad analizzare la nostra vita dal punto di vista del genere, della razza e della classe per riuscire a capire con precisione la nostra posizione all’interno dei sistemi di patriarcato capitalista imperialista suprematista bianco di cui facciamo parte” (hooks, 2015, p. 201). Questo è particolarmente rilevante per chi, come me, fa parte di fasce di donne privilegiate con alta scolarità che ha rischiato di sottovalutare le conseguenze della focalizzazione femminista sul careerismo e della sua accademizzazione.

3. Riflessioni conclusive

Il contributo vuole iniziare a esplorare alcuni *insight* radicali che le epistemologie postumane possono offrire alla pratica di promuovere apprendimenti trasformativi attraverso didattiche partecipative e non gerarchiche capaci di aprirsi alla presa in carico di “componenti non umane, tecnologiche, animali e aliene che funzionino come forze eterogenee in grado di radicare le pratiche educative nel mondo nel suo complesso” (Braidotti, 2019, p. 154). L’invito è a divenire comunità attive – un *noi* incarnato e situato – in grado di essere disposti a impegnarsi sul versante affermativo di un presente che appare negativo e conflittuale.

Riferimenti bibliografici

- Boyd, R. (1989). *Personal transformations in small groups: A Jungian perspective*. New York: Routledge.
- Bracci, F., Romano, A., Marsick, V., & Melacarne, C. (2021). Toward a shared repertoire of methods and practices of fostering transformative learning: initial reflections. *Nuova Secondaria*, 286-306.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Polity Press, Cambridge (trad.it., 2020, *Il postumano. La vita oltre l’individuo, oltre la specie, oltre la morte*. DeriveApprodi, Roma 2020).
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*, Polity Press, Cambridge (trad.it., *Il postumano. Saperi e soggettività*, DeriveApprodi, Roma).
- Braidotti, R. (2022b). *Posthuman feminism*, Polity Press, Cambridge (trad.it., *Il postumano. Femminismo*, DeriveApprodi, Roma, 2023).
- Brookfield, S. (2003). Racializing the discourse of adult education. *Harvard Educational Review*, 73, 4, 497-523.
- Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. & Hess, M. (2021). *Becoming a White Antiracist: A Practical Guide for Educators, Leaders, and Activists*. Stylus Publishing, Sterling.
- Cranton, P. (2000). Individual differences and transformative learning. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation* (pp. 181-204). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* San Francisco: Jossey-Bass.
- Crenshaw, K. (2017). *On intersectionality: essential writings*. New York: The New Press.

- Daloz, A. (1988). The story of Gladys who refused to grow: a morality tale for mentors. *Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Research*, 11 (4), 4-7.
- Daloz, A. (2000). Transformative learning for the common good. In Mezirow J. & Associates, *Learning as Transformation: critical perspective on a theory in progress* (pp. 103-124). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dirkx, J. (2001). Images, transformative learning and the work of soul. *Adult Learning*, 12 (3), 15-16.
- Dirkx, J. (2006). Engaging emotions in adult learning: A Jungian perspective on emotion and transformative learning. In Taylor E. (ed.), *Teaching for change. New Directions for Adult and Continuing Education*, (No. 109, pp. 15-26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Hoggan, C. (2016). Transformative Learning as a Metatheory: Definition, Criteria, and Typology. *Adult Education Quarterly*, 66, 1, 57-75.
- Hoggan, C. (2018). Exercising Clarity with Transformative Learning Theory. In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 35-52). London: Palgrave Macmillan.
- Hoggan, C. (2023). The 7 Cardinal Sins of Transformative Learning Scholarship. *Journal of Transformative Education*, 21(4), 447-453.
- hooks, b. (2000). *Feminisms is for Everybody*. London: Pluto Press.
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. New York: Routledge.
- Janik, D. S. (2005). *Unlock the Genius Within*. Lanham, Md.: Rowman and Littlefield Education.
- Johnson-Bailey, J. (2001). *Sistahs in college*. Malabar, FL.: Krieger.
- Johnson-Bailey, J., & Alfred, M. (2006). Transformational Teaching and the Practices of Black Women Adult Educators. In Taylor E. (ed.), *Fostering Transformative Learning in the Classroom: Challenges and Innovations*. «New Directions for Adult and Continuing Education» (n. 109, pp. 49-58). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Saija, K., Meriläinen, S., & Bell, E. (2023). *Handbook of Feminist Research Methodologies in Management and Organization Studies*. Cheltenham, Glos: Edward Elgar Publishing.
- Kegan, R. (2000). What “form” transforms? A constructive-developmental perspective on transformational learning. In Mezirow J. & Associates, *Learning as Transformation: Critical perspective on a theory in progress* (pp. 35-70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 3, 185-198.
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. In Mezirow J., Taylor E. (eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education* (pp. 18-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. In *Learning as Transformation: Critical perspective on a theory in progress* (pp. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, 58-63.
- Nicolini, D. (2016). *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach: A Practice-Based Approach*. New York: Routledge.
- Shore, S. (2001). Talking about Whiteness: Adult learning principles and the invisible norm. In Sheared V., Sissel P. (eds.), *Making space: Merging theory and practice in adult education* (pp. 42-56). Westport: Bergin & Garvey.

- Spivak, G.C. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- St. Pierre, E.A. (2021). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23, 9, 686–698.
- Sullivan, S. (2014). *Good white people: The problem with middle-class white anti-racism*. Suny Press, Albany.
- Taylor, E. (2005). Making meaning of the varied and contested perspectives of transformative learning theory. In Vloask D., Kielbaso G., Radford J. (eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Transformative Learning* (pp. 448-457). East Lansing: Michigan State University.
- Taylor, E. (2008). Transformative learning theory. In Merriam S. (ed.), *Third Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education* (pp. 5-15). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 35-47.
- Tolliver, D., & Tisdell, E. (2006). Engaging spirituality in the transformative higher education classroom. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109 (pp. 37-47). Hoboken: John Wiley & Sons.

Verso una definizione provvisoria di inclusione scolastica

Giuliano Franceschini

Professore Associato

Università degli Studi di Firenze – giuliano.franceschini@unifi.it

“Ogni parola, così come ogni discorso, porta con sé significati diversi in un processo mai concluso: è questo un problema o l’unica possibilità per comunicare? Chi parla? Da dove si parla (il luogo o i luoghi del discorso)? Chi ha l’ultima parola (il principio di verità)? Interrogativi non retorici che colgono il problema, collocandolo in ciò che chiamiamo discorso, in ciò che è un discorso, in ciò che lo giustifica, in ciò che lo legittima. E siccome è l’uomo che parla, sono il linguaggio e i discorsi a diventare cardini di ogni riflessione e a essere al centro di contese reali e potenziali tanto da rappresentare un campo di persistenti conflittualità, differenze e cambiamenti. Infatti, la trama interattiva che li produce (cultura, contesto sociale, spazio e tempo linguistici) restituisce significati differenti, provvisori per il posizionamento delle teorie e delle epistemologie, prevalenti occultati da sistemi di pensiero egemoni. Il linguaggio non è quindi un sistema di segni con significati fissati, immutabili, omogenei, ma un luogo instabile ed esposto alla coesistenza di significati fra loro differenti dove si disputa la gestione del potere delle parole” (Medeghini, 2013, p. 53).

Il potere del linguaggio, scritto e/o parlato, è dunque enorme, non tanto e non solo perché è in grado di rappresentare la realtà, processo sul quale il dibattito è ancora ampio e non concluso (Lanfredini, 2015; Franceschini, 2017), ma soprattutto perché può esprimere rapporti di forza, di dominio, di emancipazione, di rivolta. Nell’ambito dell’inclusione le implicazioni assiologiche, epistemologiche e metodologiche, legate all’uso del linguaggio sono particolarmente evidenti; dai processi di denominazione e ridenominazione dei soggetti (storpio, cieco, sordo, muto, idiota, imbecille, oligofrenico, deficiente mentale, subnormale, handicappato, portatore di handicap, persona in situazione di handicap, persona disabile, diversamente abile, persona con disabilità, persona disabilitata) alla definizione del campo di intervento (segregazione, esclusione, inserimento, integrazione, inclusione), alla definizione dei confini di chi può occuparsene (ortopedagogia, pedagogia emendativa e didattica differenziale, pedagogia e didattica speciali, psicologia dell’handicap e della riabilitazione, pedagogia clinica,

biopedagogia e neuroscienze, Disability Studies, pedagogia e didattica dell'inclusione)¹.

Consapevoli di questa complessità vogliamo partire da una definizione di inclusione scolastica che ha l'ambizione di rappresentarne se non tutte almeno la maggior parte delle sfaccettature: l'inclusione scolastica è un processo continuo di ricerca transdisciplinare, finalizzato alla realizzazione dell'eguaglianza formativa, formale e sostanziale e alla valorizzazione delle differenze individuali, attraverso la diffusione e condivisione di precisi valori di riferimento, la modifica dei contesti educativi e l'utilizzo di tecniche didattiche efficaci (Capperucci & Franceschini, 2020, pp. 21-64). Analizziamo la definizione più in dettaglio.

1. L'inclusione scolastica come processo di ricerca continuo e transdisciplinare

Questa sezione della definizione intende sottolineare l'importanza di considerare l'inclusione scolastica come un processo continuo e non come uno stato definitivo. In questa prospettiva l'inclusione non si raggiunge mai pienamente, non a causa della inadeguatezza delle risposte fornite dai vari attori che ne sono responsabili quanto dal riconoscimento della storicità e della mobilità dei processi inclusivi, i quali più che rappresentare delle condizioni statiche tipiche di alcuni soggetti o di alcune situazioni particolari, esprimono invece delle qualità dei contesti educativi in cui si realizzano o meno. Viene così messa in risalto la relatività dei processi di denominazione e ridenominazione (compreso quello in corso su queste pagine) e delle posizioni epistemologiche e metodologiche assunte da chi se ne occupa, con la precisa volontà di assumere in questo modo un atteggiamento schiettamente scientifico, al di fuori di qualsiasi opzione dogmatica, astorica, ideologico-normativa. Come ci ricorda Rovelli (2014) il pensiero scientifico occidentale nasce proprio dal rifiuto della tradizione, quando in un'isola prospiciente l'Anatolia nel VI secolo a.e.v. nacque una tradizione di pensiero che ambiva a spiegare i fenomeni naturali e sociali attraverso l'osservazione e l'uso del ragionamento argomentativo. Osservazione empirica, relativismo dei dati e delle posizioni assunti, razionalità delle argomentazioni proposte, questi i tre cardini che ancora oggi reggono la ricerca scientifica e dunque anche quella pedagogica e didattica sull'inclusione.

E proprio queste qualità sono alla base dello spettacolare sviluppo moderno e contemporaneo della ricerca intorno all'inclusione scolastica; tutto parte con il rifiuto di considerare la scuola come un diritto esclusivo di pochi soggetti: maschi, sani, ricchi: "Non si deve escludere nessuno dalla possibilità di istruirsi e educarsi, e, tantomeno, impedirgli di farlo. Si danneggerebbe, altrimenti, non questo o quell'uomo ma tutta l'umanità [...] si pone la questione se anche i ciechi, i sordi e i deficienti (cioè coloro che a causa di minorazioni fisiche, non possono ricevere

1 Su questi punti, oltre al già citato saggio di Medeghini (2013), Cripiani (2016); Monceri (2007), Trisciuzzi (1993, 2003).

un insegnamento completo) debbano partecipare all'istruzione. Ecco la mia risposta: 1) A nessun essere umano deve essere negata la possibilità di istruirsi. Ciascuno deve partecipare all'istruzione nella misura in cui partecipa alla natura umana. Anzi, chi, a causa di un'imperfezione organica, non è aiutato dalla propria natura come gli esseri normali, ha maggiormente bisogno di un aiuto esterno. 2) Quando la natura, per una qualunque ragione, non può sviluppare tutta la sua forza in un senso, la sviluppa tanto meglio in un altro, se le si dà un piccolo aiuto" (Comenio, 1961, p. 138). Il seme è gettato e germoglierà rigoglioso in seno alla riflessione e alla ricerca pedagogica-didattica contemporanea, basti pensare alle proposte di Jean Marc Itard e di Maria Montessori (Crispiani, 2016), fino ad arrivare ai giorni nostri quando proprio in Italia nella seconda metà degli anni Settanta del Novecento viene definitivamente respinto l'approccio segregazionista ed emarginante alla disabilità, aprendo finalmente la scuola comune a tutti e a tutte come vuole la Costituzione. Si avverte in questo lungo e tormentato percorso, qui solo fugacemente accennato, tutto il valore di un approccio scientifico all'inclusione, che rifiuta il dogma dell'abilismo.

Oggi siamo di fronte ad un nuovo salto di qualità della ricerca sui processi inclusivi, acclarata la necessità di un approccio scientifico e riconosciuto il valore della ricerca settoriale e specialistica delle varie scienze mediche, psicologiche e pedagogiche coinvolte, si pone la questione di realizzare un autentico approccio transdisciplinare. Per quanto riguarda l'ambito scolastico, non solo la pedagogia speciale ma anche l'intero spettro delle scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione può e deve essere coinvolto nella ricerca sull'inclusione. Si tratta di assimilare la grande lezione di E. Morin e di applicarla in ambito scolastico: "Riforma di pensiero e transdisciplinarietà. Il modo di pensiero o di conoscenza parcellare, compartimentato, monodisciplinare, quantificatore ci conduce a un'intelligenza cieca, nella misura in cui la normale attitudine umana a collegare le conoscenze vi si trova sacrificata a vantaggio della normale attitudine a separare. Dobbiamo pensare l'insegnamento a partire dalla considerazione degli effetti sempre più gravi dell'iperspecializzazione dei saperi e dell'incapacità ad articolarli gli uni agli altri. L'iperspecializzazione impedisce di vedere il globale (che frammenta in particelle), così come l'essenziale (che dissolve). I problemi essenziali non sono mai parcellari e i problemi globali sono sempre più essenziali. Perdiamo l'attitudine a globalizzare, cioè a introdurre le conoscenze in un insieme più o meno organizzato. Orbene, le condizioni di ogni conoscenza pertinente sono appunto la contestualizzazione, la globalizzazione" (Morin, 2014, p. 71).

2. Eguaglianza formativa e valorizzazione delle differenze

L'inclusione scolastica tocca il punto cardine di ogni processo educativo, la realizzazione della piena eguaglianza formativa, formale (legislativa) e sostanziale (didattica), senza mai degradare in conformismo e omologazione. Individuo, cultura (società), specie; questi i termini della questione. La logica della segregazione e

della emarginazione rinnega il principio dell'eguaglianza biologica e normativa (apparteniamo tutti alla stessa specie e godiamo tutti degli stessi diritti) a favore di un'interpretazione strettamente classista e abilista del rapporto educativo. La logica dell'inserimento e dell'integrazione riconosce queste due forme di eguaglianza ma può sottovalutare l'unicità e irripetibilità di ogni individuo richiamandosi in ultima istanza ad una norma abilista, ad un confronto delle prestazioni individuali con un canone di riferimento ritenuto normale e conforme alle aspettative sociali e culturali generate da chi occupa una posizione egemone. La logica dell'inclusione riconosce il legame di reciproca dipendenza tra l'*identità*, ovvero quel tratto unico e irripetibile che connota ogni individuo non perché rappresenta un'impronta di entità sovranaturali ma perché frutto di esperienze formative, formali e non formali (ma ha ancora senso questa distinzione nell'era della rivoluzione digitale?²), assolutamente irripetibili e l'*identicità*, ovvero l'appartenenza alla medesima specie. Una specie, *Homo Sapiens*, che a fronte di una estrema variabilità fenotipica cela un corredo genetico pressoché identico in tutti i suoi rappresentanti e molto vicino a quello di molte altre specie viventi. E la cultura? E la società? Ovvero le intermediazioni tra specie e individuo? Mai come in questo periodo si assiste al predominio della logica abilista veicolata dall'imperativo del consumo perenne. Standard normativi di comportamento, di atteggiamento, estetici, culturali, vengono continuamente riproposti all'attenzione del consumatore all'interno di una logica perversa secondo la quale se si vogliono esplicitare le potenzialità uniche e irripetibili di ognuno di noi dobbiamo comunque imitare dei modelli ideali e prescrittivi: la logica dell'industria culturale descritta con sapiente sagacia da T.W. Adorno (1960, pp. 224-234) è ormai un sistema compiuto, complici le nuove tecnologie (ma sono veramente nuove oppure esprimono l'ipostizzazione della categoria culturale della novità?).

Applicato al mondo dell'educazione, il canone abilista promosso dalla cultura egemone, tende a generare nuove forme di emarginazione, più velate, latenti, nascoste e per questo non meno insidiose di quelle esplicite nella logica dell'esclusione, dell'inserimento e dell'integrazione. Come al solito è il linguaggio la prima spia che si accende: una miriade di sigle, acronimi, etichette che invadono la scuola: "In uno studio pilota condotto nel 2014/15 concernente l'introduzione del concetto di bisogno educativo speciale nelle scuole secondarie romane, alla domanda 'quali alunni frequentano la tua classe', molti insegnanti rispondono identificando gli alunni con i loro bisogni: 'Ho 25 alunni di cui 5 BES, 2 DSA e 1 con la 104 e spesso sono senza il docente di sostegno' (intervista a un docente curricolare). Nonostante ci si senta vicini alle fatiche che i docenti di classe sono costretti ad affrontare ogni giorno, spesso senza il supporto della scuola e dei colleghi, tale linguaggio porta in luce una serie di discorsi riguardanti il modo in cui la differenza è interpretata all'interno della scuola. Non soltanto tale definizione suggerisce la scarsa comprensione rispetto al concetto di BES, in quanto all'interno

2 Cfr. Baricco (2018).

della macro-categoria BES rientrano sia le alunni di SA sia gli alunni con certificazione di disabilità secondo la legge 104/92. La cosa che preoccupa maggiormente è che espressioni come quella indicata dimostrano come gli alunni siano ancora una volta identificati con la loro condizione biologica (quanti BES hai in classe), scaricando completamente la responsabilità del sistema scolastico e trasferendola interamente all'alunno. Il focus del problema rimane l'alunno e le sue difficoltà o meglio la sua differenza rispetto a una norma ritenuta l'unica forma possibile accettabile di esistere e di apprendere” (D'Alessio, 2018, pp. 124/-125).

Si registra in questo caso una sorta di corto circuito tra normativa scolastica specialistica, ovvero esplicitamente dedicata all'inclusione, e normativa scolastica generalistica, rivolta cioè a regolare il funzionamento di tutti gli istituti scolastici quali le Indicazioni nazionali 2012/18 per la scuola del primo ciclo, quelle del 2010 per i Licei e le Linee Guida per l'istruzione tecnica e professionale del 2019. Mentre la normativa generalistica auspica un'inclusione a tutto tondo, rivolta a tutti gli alunni e praticata da tutto il personale scolastico, quella specialistica, tradizionalmente emanata distintamente da questa, sembra essere rivolta ad un pubblico speciale, ad esempio gli insegnanti di sostegno, e, paradossalmente, introducendo anche un nuovo linguaggio specialistico, può indurre nuove forme di emarginazione e di esclusione. Alla luce di questo presupposto, S. D'Alessio (2018, pp. 133-134), propone un elenco (ne riportiamo di seguito solo una parte) di alcune caratteristiche che le politiche inclusive dovrebbero poter avere: “1. Contenere una spiegazione del concetto di educazione inclusiva valido per quello specifico contesto culturale, sociale, geografico e politico [...] 2. Esplicitare i principi guida e i valori che sostengono la normativa [...] 3. Fare in modo che le normative siano allineate con le dichiarazioni internazionali [...] 4. Rivolgersi a tutti gli studenti e non soltanto ad una categoria specifica [...] 5. Occuparsi di aspetti che riguardano il curriculum, la pedagogia, la valutazione e l'organizzazione della scuola [...] 6. Essere una parte integrante della politica generale che riguarda il sistema di istruzione e non una voce a parte o un'appendice di quest'ultima [...] 7. Formulare percorsi e processi che prendano in considerazione la possibilità di apportare cambiamenti sistemici alla scuola e non soltanto di adattare e/o aggiustare il sistema di istruzione esistente [...]”. Queste indicazioni ci rimandano alla terza e ultima parte della definizione proposta.

3. L'inclusione scolastica tra valori, contesti e tecniche didattiche

Siamo così arrivati alla parte operativa, concreta, metodologica dell'inclusione scolastica. Se non vogliamo restare ad un livello meramente retorico, di enunciazione di buoni propositi, è necessario chiarire come sia possibile realizzare, sempre in forma incompiuta, l'idea di inclusione veicolata dalla definizione che stiamo analizzando. Non si tratta di scegliere se praticare una didattica differenziata o indifferenziata, questo dilemma è assolutamente ideologico, falso, improduttivo e alla fine non inclusivo. In entrambi i casi infatti l'inclusione viene negata, o escludendo

uno o più individui dal gruppo attraverso una rigida impostazione curricolare diversificata, oppure mantenendo sempre tutti impegnati nelle stesse attività senza riconoscere le differenze individuali attraverso una didattica uniforme, che in realtà è tarata su un individuo medio inesistente. D'altro canto nemmeno la scelta intermedia, svincolata da dati certi sull'efficacia delle scelte intraprese, può considerarsi inclusiva, perché propone un curriculum diviso a metà, che in certi momenti è inclusivo e in altri no. E allora che fare? La risposta, provvisoria, può essere rintracciata in quanto scritto finora: è necessario adottare un approccio scientifico all'inclusione, basato sull'esperienza controllata e in grado di proporre soluzioni che si sono rivelate efficaci in contesti simili a quelli in cui si realizzano le singole esperienze di inclusione.

In questa prospettiva abbiamo a disposizione molte fonti autorevoli in grado di guidarci nella costruzione di ambienti formativi di apprendimento e di socializzazione orientati all'inclusione: le ricerche sul funzionamento delle organizzazioni scolastiche inclusive (Booth & Ainscow, 2016; Piccioli, 2021); l'approccio *evidence-based* applicato alla didattica generale (Hattie J., 2016) e alla pedagogia speciale (Cottini & Morganti, 2015); le indagini neurobiopsicologiche sul funzionamento del cervello (Dehaene 2019) e sulle traiettorie atipiche dello sviluppo (Pecini & Brizzolara, 2020).

In questa sede non possiamo approfondire in modo analitico e dettagliato tutti questi contributi, pertanto ci limitiamo a proporre alcune considerazioni che nascono dall'incrocio dei dati presentati da tali ricerche. In primo luogo emerge che se vogliamo orientarci verso l'inclusione scolastica dobbiamo intervenire sia la struttura organizzativa dei singoli istituti scolastici che sulla qualità della didattica effettivamente erogata. I due ambiti, quello organizzativo e quello didattico, sono strettamente interconnessi pur rappresentando fenomeni qualitativamente diversi, il primo interviene maggiormente sui comportamenti e sugli atteggiamenti (educazione), il secondo sugli apprendimenti (istruzione); il primo funziona in modo analogico, nelle relazioni intervenienti tra i vari attori che operano nell'istituzione scolastica, il secondo in modo digitale, tramite la trasmissione di unità discrete di informazione, la qualità del primo influenza e determina la qualità del secondo. L'inclusione è innanzi tutto una questione di atteggiamenti e di comportamenti che reificano, rendono visibili e apprezzabili, determinati valori di riferimento: *“uguaglianza, diritti, partecipazione, comunità, rispetto per le diversità, sostenibilità, non violenza, fiducia, empatia, onestà, coraggio, gioia, amore, speranza/ottimismo, bellezza”* (Booth & Ainscow, 2016, p. 50). Per questo è importante favorire la condivisione di questi valori all'interno dell'organizzazione scolastica, rendendoli espliciti e visibili, lasciandone traccia nei documenti ufficiali, portandoli all'attenzione di tutto il personale scolastico, delle famiglie, delle alunne e degli alunni.

In secondo luogo, strettamente collegata a quella organizzativa, emerge la questione metodologica. Anche le tecniche metodologiche non sono altro che la reificazione di precisi valori di riferimento, che possono essere consapevolmente o meno assunti da chi le pratica (Ciari, 1992; Dewey, 1929): una didattica coopera-

tiva, metacognitiva, visibile, attiva, partecipativa è probabile che favorisca i processi di apprendimento e socializzazione.

In terzo luogo il curricolo scolastico, anche nelle sue manifestazioni individualizzate, dal PEI al PDP, può essere considerato come un processo di ricerca che parte da una situazione problematica (come favorire l'apprendimento e la socializzazione), formula e sperimenta ipotesi (la progettazione educativa e la didattica effettivamente realizzata in classe), verifica i risultati raggiunti.

Una sintesi efficace di questa prospettiva metodologica, qui solo accennata, ci viene offerta dalle Indicazioni nazionali 2012 per la scuola del primo ciclo, nella sezione dedicata alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado e, in particolare, nel paragrafo intitolato *L'ambiente di apprendimento*: “Una buona scuola primaria e secondaria di primo grado si costituisce come un contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni. A tal fine è possibile indicare, nel rispetto dell'autonomia delle scuole e della libertà di insegnamento, alcuni principi metodologici che contraddistinguono un'efficace azione formativa senza pretesa di esaustività [...] Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, per ancorarvi nuovi contenuti. Nel processo di apprendimento l'alunno porta una grande ricchezza di esperienze e conoscenze acquisite fuori dalla scuola e attraverso i diversi media oggi disponibili a tutti, mette in gioco aspettative ed emozioni, si presenta con una dotazione di informazioni, abilità, modalità di apprendere che l'azione didattica dovrà opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare. In questo modo l'allievo riesce a dare senso a quello che va imparando.

Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze. Le classi sono oggi caratterizzate da molteplici diversità, legate alle differenze nei modi e nei livelli di apprendimento, alle specifiche inclinazioni e ai personali interessi, a particolari stati emotivi e affettivi. La scuola deve progettare e realizzare percorsi didattici specifici per rispondere ai bisogni educativi degli allievi. Particolare attenzione va rivolta agli alunni con cittadinanza non italiana i quali, ai fini di una piena integrazione, devono acquisire sia un adeguato livello di uso e controllo della lingua italiana per comunicare e avviare i processi di apprendimento, sia una sempre più sicura padronanza linguistica e culturale per proseguire nel proprio itinerario di istruzione. Tra loro vi sono alunni giunti da poco in Italia (immigrati “di prima generazione”) e alunni nati in Italia (immigrati “di seconda generazione”). Questi alunni richiedono interventi differenziati che non devono investire il solo insegnamento della lingua italiana ma la progettazione didattica complessiva della scuola e quindi dei docenti di tutte le discipline. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole comuni, inoltre, anche se è da tempo un fatto culturalmente e normativamente acquisito e consolidato, richiede un'effettiva progettualità, utilizzando le forme di flessibilità previste dall'autonomia e le opportunità offerte dalle tecnologie.

Favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze. In questa prospettiva, la problematizzazione svolge una funzione insostituibile: sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare do-

mande, a mettere in discussione le conoscenze già elaborate, a trovare appropriate piste d'indagine, a cercare soluzioni originali. Incoraggiare l'apprendimento collaborativo. Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento cooperativo, all'apprendimento tra pari), sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse. A questo scopo risulta molto efficace l'utilizzo delle nuove tecnologie che permettono agli alunni di operare insieme per costruire nuove conoscenze, ad esempio attraverso ricerche sul web, e di corrispondere con coetanei anche di altri paesi.

Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di «imparare ad apprendere».

Riconoscere le difficoltà incontrate e le strategie adottate per superarle, prendere atto degli errori commessi, ma anche comprendere le ragioni di un insuccesso, conoscere i propri punti di forza, sono tutte competenze necessarie a rendere l'alunno consapevole del proprio stile di apprendimento e capace di sviluppare autonomia nello studio. Occorre che l'alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti. Ogni alunno va posto nelle condizioni di capire il compito assegnato e i traguardi da raggiungere, riconoscere le difficoltà e stimare le proprie abilità, imparando così a riflettere sui propri risultati, valutare i progressi compiuti, riconoscere i limiti e le sfide da affrontare, rendersi conto degli esiti delle proprie azioni e trarne considerazioni per migliorare.

Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento” (Annali della Pubblica Istruzione, 2012, p. 34).

Riferimenti bibliografici

- Adorno, T.W. (1960). L'industria culturale. In E. Donaggio (Ed.) (2005), *La Scuola di Francoforte. La storia e i testi*. Torino: Einaudi.
- Annali della Pubblica Istruzione (2012). *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Baricco, A. (2018). *The game*. Torino: Einaudi.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Capperucci D., & Franceschini G. (2020). *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*. Milano: Guerini.

- Ciari, B. (1992). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti.
- Comenio (1961). *Pagine scelte*. Firenze: Giunti-Marzocco.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Crispiani, P. (Ed.). *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.
- D'Alessio, S. (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. In D. Goodley et al. (Eds.), *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e delle pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Dehaene, S. (2019). *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia: Firenze.
- Franceschini, G. (2017). *Che cos'è la conoscenza? Un universo in espansione*. Milano-Udine: Mimesis.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Lanfredini, R. (Ed). *Architettura della conoscenza e ontologia*. Milano-Udine: Mimesis
- Medeghini, R. (2013). Il linguaggio come problema. In Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., Valtellina E., *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Monceri, F. (2007). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.
- Morin, E. (2014). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pecini, C., & Brizzolara, D. (2020). *Disturbi e traiettorie atipiche del neurosviluppo. Diagnosi e intervento*. Milano: McGraw-Hill.
- Piccioli, M. (2021). *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: ETS.
- Rovelli, C. (2014). *Che cos'è la scienza. La rivoluzione di Anassimandro*. Milano: Mondadori.
- Trisciuzzi, L. (1993). *Manuale di didattica per l'handicap*. Roma-Bari: Laterza.
- Trisciuzzi, L. (2003). *La pedagogia clinica*. Roma-Bari: Laterza.

Il feedback: qualità distintive e riflessioni sulla sua efficacia

Silvia Micheletta

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Firenze - silvia.micheletta@unifi.it

Introduzione

Nel corso degli anni Sessanta, quando gli sviluppi tecnologici erano in grande fermento e la cibernetica – l’area di studio interessata alla realizzazione di sistemi e macchine capaci di ricreare certe funzioni del cervello umano – intraprendeva consistenti ricerche sul campo, ha avuto origine un nuovo concetto: il feedback. Con questo termine composto di origine inglese si fa letteralmente riferimento a ciò che “nutre”, “alimenta” (to *feed*) qualcosa “all’indietro” (*back*). Nello specifico si indicava la risposta che un sistema, un dispositivo o una macchina restituiva alla persona che la stava usando per informarla circa l’andamento del processo in corso (Calvani, 2011).

Dal suo avvento sulla scena e per tutti gli anni a seguire fino ad oggi, il feedback è stato protagonista di una straordinaria ascesa. Uscendo dall’esclusiva area di studio della cibernetica è stato mutuato, ampliato e approfondito in numerosi altri ambiti di ricerca e applicazione – dall’economia alla psicologia, dall’educazione alla comunicazione – per divenire ben presto un aspetto comunicativo trasversale di fondamentale importanza nella nostra quotidianità, oltre che nella nostra professionalità di docenti (Calvani, 2012, 2014; d’Alonzo, 2012; Giusti & Testi, 2020; Lemov, Woolway & Yezzi, 2012; Sutton, Hornsey & Douglas, 2012).

Nell’ambito prettamente educativo e didattico il feedback ha ricevuto un forte impulso nell’ultimo decennio a seguito della pubblicazione del volume *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement* (Hattie, 2009). L’autore, intendendo fare il punto su ciò che realmente funziona e non funziona nei processi di insegnamento-apprendimento, ha messo in atto una consistente operazione di sintesi delle più affidabili risultanze scientifiche condotte sulle principali metodologie e strategie didattiche. Alla luce di questi studi è emerso che l’elemento che fa la differenza, che ha il potere di garantire maggiormente il successo scolastico degli allievi è ciò che nel testo è definito “apprendimento visibile” (trad. di “*Visible Learning*”) (*ibidem*).

Secondo John Hattie il processo di insegnamento-apprendimento è “visibile” quando l’insegnante vede l’apprendimento attraverso gli occhi dell’allievo, e l’al-

lievo si vede con gli occhi dell'insegnante, ossia quando l'insegnante sa esattamente a che punto del percorso si trova l'allievo (ovvero quali conoscenze, abilità e competenze ha acquisito e padroneggia, e quali ancora rimangono da consolidare) e l'allievo, al contempo, sa esattamente dove si trovi in quel frangente, ovvero abbia una qualche forma – in relazione alla sua età e maturità – di consapevolezza di ciò che sa fare, perché e verso che cosa sta procedendo (*ibidem*).

In questo quadro, il feedback risulta essere lo strumento principe, l'elemento strettamente funzionale a rendere il processo di insegnamento-apprendimento visibile, ottenendo un Effect Size pari a 0,73¹ (*ibidem*). Attraverso lo scambio vicendevole di feedback – dato e ricevuto – insegnanti e allievi possono, da un lato, fornire e inviare informazioni sull'andamento del processo di insegnamento-apprendimento e, dall'altro, cogliere e sfruttare le informazioni restituite dai loro interlocutori per eventualmente operare modifiche e aggiustamenti per ciò che gli compete – gli insegnanti in funzione del percorso di apprendimento e gli allievi in relazione alle loro prestazioni – finalizzati al raggiungimento degli obiettivi.

Il presente contributo, a partire da una descrizione del feedback in ambito educativo e didattico, intende presentare le principali qualità distintive di un feedback efficace riconosciute tali dalla ricerca scientifica. In conclusione sono riportate alcune riflessioni mirate a comprendere le ragioni sottostanti l'efficacia del feedback.

1. Il feedback educativo e didattico

Se nella concezione originaria di feedback il fine ultimo di questa retroazione sul sistema o processo era meramente focalizzato a correggerne il funzionamento, nella sua estensione agli altri ambiti di applicazione, lo scopo del feedback è volto a promuovere un'evoluzione, una crescita (Calvani, 2012; Hattie & Timperley, 2007; Lemov et al., 2012; Sutton et al., 2012). Abbandonando le dinamiche di un approccio sistemico-scientifico, il feedback in questo modo si nobilita e si fa più significativo e incisivo.

Nell'ambito educativo e didattico, pertanto, quando si parla di feedback si fa riferimento a tutte quelle informazioni che forniscono indicazioni e suggerimenti su una certa prestazione che si è compiuta o si sta compiendo, con lo scopo di ottimizzarla, potenziarla e perfezionarla (Hattie & Clarke, 2019). Affinché un'informazione possa considerarsi realmente feedback e possa avere gli effetti positivi poco sopra riferiti, è necessario che veicoli fondamentalmente tre tipologie di dati:

1 L'Effect Size, un valore che indica l'"ampiezza dell'effetto", è considerato significativo quando supera lo 0,40. Si calcola facendo la differenza tra la media del gruppo sperimentale e la media del gruppo di controllo (o, se in uno studio quasi sperimentale, tra la condizione del campione rilevata precedentemente al trattamento e quella successiva), divisa per la deviazione standard del campione aggregato.

- una relativa allo stato attuale, al livello di prestazione raggiunto, che è possibile osservare in quel preciso momento, ovvero “la prestazione messa in atto”;
- una relativa allo stato desiderato, al livello di prestazione che desideriamo raggiungere al termine del processo di insegnamento-apprendimento, ovvero “la prestazione attesa”; e
- una relativa ai passi da compiere per raggiungere gli obiettivi di apprendimento prefissati (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007).

Data la natura del campo in cui opera, questo feedback però quasi mai si limita a trasmettere solo informazioni “pure”, ma produce inevitabilmente effetti sull’ambiente e su chi lo ha promosso anche di carattere emotivo, motivante, gratificante e di appartenenza (Ianes, 2020).

Nei contesti scolastici, nonostante si tenda ad assumere spesso una visione adulto-centrica che considera quasi esclusivamente l’insegnante come mittente e l’allievo come ricevente, insegnanti e allievi rivestono contemporaneamente e vicendevolmente i ruoli di mittente e ricevente. Le dinamiche e le occasioni di feedback, inoltre, si ampliano e potenziano ulteriormente contemplando scambi di feedback tra pari, sia all’interno del team degli insegnanti (Calvani, Biagioli, Maltinti, Menichetti & Micheletta, 2013; Calvani, Menichetti, Micheletta & Moricca, 2014; Micheletta, 2014; Micheletta & Santagata, 2016) che all’interno del gruppo degli allievi (Pastore, 2019).

2. Le qualità distintive di un feedback efficace

Come abbiamo già avuto modo di evidenziare, nelle recenti risultanze scientifiche vi è un cospicuo accordo nel riconoscere il feedback come uno dei più determinanti elementi del processo di insegnamento-apprendimento in grado di garantirne il successo (Hattie, 2009). Tuttavia, è necessario essere consapevoli che, affinché se ne possano trarre effettivi benefici educativi e didattici, è fondamentale che il feedback – come qualsiasi altra metodologia o strategia didattica –, pur adattandosi alla situazione specifica in cui si intende utilizzarlo, mantenga specifiche caratteristiche essenziali. In qualche caso il feedback potrebbe risultare troppo vago per essere attuabile, ma anche quando specifico e chiaro, potrebbe essere comunque frainteso dai suoi destinatari. Potrebbe essere eccellente, ma eccessivo, oppure, sebbene concentrato, potrebbe focalizzarsi solo sugli aspetti negativi e sorvolare su quelli positivi. Potrebbe anche sopraaggiungere in ritardo, o in maniera superflua. Talvolta, anche quando appare formulato correttamente, rimane la possibilità che non convinca chi lo riceve ad agire di conseguenza. Insomma le insidie per fornire un buon feedback possono essere numerose e di diverso tipo.

Ricorrendo alla letteratura scientifica che sul tema oggi è copiosa, possiamo dedurre alcune essenziali indicazioni sulle caratteristiche e le condizioni in cui si può dare un feedback efficace. In questa sede si presentano, in estrema sintesi, quattro qualità che dovrebbe avere un buon feedback.

Il feedback per essere efficace deve evitare ogni forma di genericismo e dimostrarsi *specifico*, ovvero mirato e focalizzato:

- all’obiettivo da conseguire (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Killian, 2017); e
- al successo e al miglioramento descrivendo, in maniera esplicita e al positivo, i comportamenti che ci attendiamo di osservare, e non quelli problematici da evitare e disincentivare (Lemov et al., 2012).

All’interno di un processo di insegnamento-apprendimento lento, graduale e ricorsivo, il feedback efficace è *selettivo*, vale a dire:

- concentrato su pochi elementi considerati prioritari rispetto al soggetto a cui è diretto e agli obiettivi di apprendimento (Hattie, 2009; Killian, 2017); e
- esclusivamente interessato alle azioni – comportamenti o prestazioni – e non alla persona che le compie, in un impegno di correzione e non di critica (Lemov et al., 2012).

efficacia di un feedback è legata anche ad aspetti più di carattere emotivo e personale e, per questo, deve essere *costruttivo*, ovvero deve:

- rivelarsi incoraggiante, trasmettendo fiducia nelle possibilità di miglioramento (Hattie, 2009; Killian, 2017); e
- leggere e interpretare gli errori come occasioni integranti e determinanti lo stesso processo di insegnamento-apprendimento (Lemov et al., 2012).

Un feedback non può, infine, ritenersi a tutti gli effetti efficace se non è volto a rilevare gli effetti che produce. Ecco, dunque, che un feedback dovrebbe essere *sistematico*, ovvero dovrebbe essere:

- discusso, accolto, applicato e verificato dal ricevente tempestivamente (Hattie, Clarke, 2019; Killian, 2017); e
- ripetuto in maniera ciclica rispetto a nuove sessioni di pratica e sistematicamente rilevato rispetto alle soglie di successo prestabilite (Lemov et al., 2012).

3. Riflessioni sull’efficacia del feedback

Come tutti gli strumenti, le metodologie, le strategie e le tecnologie che ruotano intorno alla didattica non possiamo affermare che il feedback è efficace *tout court*: il suo potere è legato fortemente al contesto e alle modalità di proposizione. Volendo andare più a fondo a questa questione pare però lecito domandarsi: che cosa garantisca al feedback un così alto grado di successo? Quali sono i fattori determinanti la sua efficacia?

In questo contributo si è cercato di mettere in risalto in estrema sintesi le qualità distintive che caratterizzano un feedback efficace. Possederle rende il feedback efficace non tanto e non solo come strumento in sé, ma perché ognuna di esse implica e fonda le basi in un approccio educativo e didattico più aperto, responsabilizzante e partecipativo che chiama in causa inevitabilmente altri fattori educativi e didattici riconosciuti come di successo garantito. In altri termini: usare il feedback nella didattica di tutti i giorni, cercando di attenersi alle prescrizioni suggerite dalla ricerca garantisce alte probabilità di successo se – e solo se – si inserisce in un cambiamento più profondo, in una rinnovata cornice educativa e didattica.

La cornice educativa e didattica nella quale il feedback si inserisce efficacemente prevede uno slittamento importante nella concezione della valutazione e della didattica in generale. Entrando nel merito della questione, il feedback implica e prevede che si passi da una prospettiva della “valutazione dell’apprendimento” a una prospettiva della “valutazione per (inteso come “a favore di”) l’apprendimento” (Orsi, 2017). Nella tipologia di “valutazione dell’apprendimento”, la didattica è interamente incentrata sulla valutazione sommativa, volta a testare le performance degli studenti (se hanno acquisito e in che misura padroneggiano le conoscenze, abilità e capacità insegnate) e a ottenere risultati più o meno confortanti da inserire nel registro, comunicare ai genitori o ai dirigenti o al Sistema Nazionale di Valutazione. La “valutazione per/a favore de l’apprendimento” è, contrariamente alla precedente, interamente incentrata a stimolare lo sviluppo e la padronanza degli obiettivi e a supportare l’effettivo miglioramento delle performance dell’allievo per garantire il suo successo formativo. Questo tipo di valutazione è mirata a suggerire operativamente e praticamente al soggetto in formazione come raggiungere gli obiettivi, come colmare il gap tra la sua prestazione e quella attesa, aborrendo per disinteresse le misurazioni rispetto a standard di riferimento.

Riferimenti bibliografici

- Calvani, A. (2011). *Principi dell’istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2012). *Per un’istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci Faber.
- Calvani, A., Biagioli, R., Maltinti, C., Menichetti, L., & Micheletta, S. (2013). Formarsi nei media: nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale. *CQIA Rivista. Formazione-Lavoro-Persona*, 3(8), 1–17.
- Calvani, A., Menichetti, L., Micheletta, S., & Moricca, C. (2014). Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13(7), 69–84.
- d’Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti Scuola.
- Giusti, E., & Testi, A. (2020). *L’assertività. Vincere quasi sempre con le 3A*. Roma: Armando.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible Learning: feedback*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Ianes, D. (2020). *Feedback, valutazione formativa e inclusione*. Youtube video. Retrieved February, 5, 2024 from <https://www.youtube.com/watch?v=msB68q1T—w>
- Killian, S.P. (2017). *How to give feedback to students: the advanced guide* (2nd ed.). Andergrove: Evidence Based Teaching.
- Lemov, D., Woolway, E., & Yezzi, K. (2012). *Perfetti con la pratica. Le 42 regole per prepararsi a migliorare*. Milano: Tecniche Nuove.
- Micheletta, S. (2014). La videoeducazione per la formazione degli insegnanti: sviluppi e prospettive nel Web 2.0. *ECPS Journal. Journal of Education, Cultural and Psychological Studies*, 10(2014), 219–244.
- Micheletta, S., & Santagata, R. (2016). Tutor functions in guiding teachers' use of modeling video. In R. Biagioli (Ed.), *Tutor and mentoring in education* (pp. 57-73). Pisa: ETS.
- Pastore, S. (2019). *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento*. Novara: UTET Università.
- Orsi, M. (2017). *Dire bravo non serve. Un nuovo approccio alla scuola e ai compiti*. Milano: Mondadori.
- Sutton, R.M., Hornsey M.J., & Douglas K.M. (2012) (Eds.). *Feedback: the communication of praise, criticism and advice*. New York: Peter Lang.

Tra individualizzazione e personalizzazione: punti di contatto tra l'esperienza educativa di don Milani e le moderne pratiche inclusive

Ilaria Paolicelli

Dottoressa di ricerca

Università degli Studi di Foggia - ilaria.paolicelli@unifg.it

Introduzione

L'istruzione costituisce un diritto fondamentale dei cittadini, che le Istituzioni scolastiche sono chiamate a garantire. I professionisti dell'educazione hanno la responsabilità di fornire ai soggetti in formazione gli strumenti per costruire criticamente il proprio apprendimento, partendo proprio dalla rilevazione e dall'analisi di bisogni e specificità dei singoli, ma anche dei contesti che questi abitano. L'esperienza educativa di don Milani nasce dalla necessità di erogare un servizio democratico ai cittadini, in un momento storico in cui l'istruzione scolastica contribuiva a reiterare disparità sociali e culturali. La scuola del XX secolo, che viene a più riprese definita dal priore di Barbiana selettiva e classista, presentava un modello curricolare orientato, più che ad una individualizzazione e/o personalizzazione dei percorsi, alla previsione di eventuali strategie di recupero per coloro che non raggiungevano gli obiettivi minimi, prefissati per un fanciullo generico, indifferenziato socialmente (Agresta, 2011). È a partire da queste considerazioni che prende avvio il progetto educativo e formativo di don Milani, il quale aveva come obiettivo fondamentale fornire a tutti quegli strumenti emancipativi, primo fra tutti la parola, utili per partecipare attivamente al cambiamento sociale.

1. La competenza verbale come esercizio di cittadinanza

Alla base degli ideali educativi portati avanti da don Milani, vi è la necessità di fornire a tutti i giusti mezzi per raggiungere i medesimi obiettivi, punto focale dell'individualizzazione dei percorsi di apprendimento. Tra le varie competenze che il soggetto in formazione è chiamato ad acquisire per esercitare il proprio ruolo di cittadino attivo, vi è la competenza verbale, certamente irrinunciabile per permettere ad ogni individuo di raggiungere la conoscenza: le parole, con la loro storia, etimologia e provenienza, vanno intese ed analizzate criticamente, per approcciarsi al mondo esterno e comprenderne il funzionamento. La parola, infatti, come scrive il priore di Barbiana (1956) in una Lettera mai pubblicata al Direttore del giornale del mattino di Firenze,

è la chiave fatata che apre ogni porta. [...] Quando il povero saprà dominare le parole come personaggi, la tirannia del farmacista, del comiziante e del fattore sarà spezzata. Un'utopia? No. E te lo spiego con un esempio. Un medico oggi quando parla con un ingegnere o con un avvocato discute da pari a pari. Ma questo non perché ne sappia quanto loro di ingegneria o di diritto. Parla da pari a pari perché ha in comune con loro il dominio della parola. Ebbene a questa parità si può portare l'operaio e il contadino senza che la società vada a rotoli. Ci sarà sempre l'operaio e l'ingegnere, non c'è rimedio. Ma questo non importa affatto che si perpetui l'ingiustizia di oggi per cui l'ingegnere debba essere più uomo dell'operaio (chiamo uomo chi è padrone della sua lingua). Questa non fa parte delle necessità professionali, ma delle necessità di vita di ogni uomo, dal primo all'ultimo che si vuol dir uomo (pp. 75-78).

Dunque, da queste considerazioni, emerge che la capacità di padroneggiare le parole dia a tutti e a ciascuno la possibilità, collocandosi in una posizione di confine tra un dentro e un fuori, di esercitare ed esprimere il proprio spirito critico. Ognuno, infatti, nel proprio agire, si avvicina ad uno spazio esterno situato, connotato dal punto di vista sociale, culturale e politico, e un orizzonte interno, pregno di significati, convinzioni, credenze: è proprio attraverso la padronanza delle parole, dunque, che si possono formare i più giovani ad un esercizio attivo di cittadinanza e a non divenire cittadini subalterni (Bruni, 2012).

Da un punto di vista spiccatamente scolastico, inoltre, la competenza verbale risulta "cruciale per comprendere le differenti prospettive che si legano ai concetti di personalizzazione e individualizzazione" (Baldacci, 2006, p. 57) dei percorsi educativi, in quanto non solo rappresenta uno degli obiettivi più importanti prefissati dalla scuola, ma anche un prerequisito necessario per l'apprendimento stesso.

2. Individualizzazione dei percorsi formativi: l'esperienza educativa di don Lorenzo Milani

La logica che ha guidato il sistema di istruzione italiano fino agli anni 60 del secolo scorso è l'individualizzazione. Attraverso la previsione di piani di studio individualizzati, si permette ad ogni singolo studente di raggiungere obiettivi comuni mediante percorsi diversificati. Lo scopo precipuo delle Istituzioni scolastiche è porre ogni soggetto in formazione nelle condizioni di raggiungere i medesimi esiti di apprendimento, organizzando dei percorsi differenziati, dunque individualizzati, sulla base delle sue necessità e specificità.

La filosofia dell'individualizzazione fu sposata dal priore di Barbiana, il quale poneva al centro del suo sistema educativo l'acquisizione e l'affinamento della lingua, prerequisito fondamentale per l'apprendimento e funzionale all'intessitura di relazioni con il mondo e con gli altri. Secondo don Milani la parola rende eguali e pone gli individui nelle condizioni di entrare in relazione con i propri ambienti di riferimento, esercitando al loro interno consapevolmente e criticamente i propri

diritti di cittadinanza: ciò era in antitesi con un contesto sociale, ma soprattutto scolastico, che utilizzava una lingua accessibile soltanto a pochi privilegiati, ed è proprio a partire da tali considerazioni e dalla necessità di sostenere concretamente quelle classi sociali considerate ai margini, che muovono le esperienze educative di don Milani. Il priore di Barbiana, nato e cresciuto in una famiglia dell'alta borghesia toscana, infatti, matura e concretizza la propria scelta di divenire sacerdote, oltre che per una spiccata vocazione, anche per la consapevolezza di provenire da un contesto agiato, che lo poneva in uno stato di responsabilità nei confronti di quei contesti deprivati dal punto di vista sociale e culturale, al cui interno sentiva di dover incanalare le proprie risorse ed energie. È da tali orizzonti di significato che il Nostro fonda, nel 1947, una scuola serale a San Donato di Calenzano, quartiere lontano dal centro di Firenze, aperta a giovani di estrazione operaia e contadina. Tale esperienza educativa si colloca in un programma pastorale più ampio: secondo don Milani, infatti, la scuola rappresentava un mezzo attraverso cui avvicinarsi a Dio, poiché permetteva di padroneggiare la parola, unico strumento di reale emancipazione e libertà.

A partire da tale inquadramento, si può facilmente affermare che egli si muovesse in controtendenza e che dunque, per questa ragione, fosse costretto a scontrarsi ripetutamente con un sistema tradizionale non aperto all'incontro e al confronto, in cui il sacerdote ricopriva esclusivamente il ruolo di "pastore di un gregge dei fedeli [...] lontani dalla chiesa [...] da sempre borghese e filo padronale" (De Salvo, 2011, p. 16). Furono proprio questi tentativi di scardinare i privilegi della borghesia che, nel 1954 portarono don Milani ad essere allontanato da San Donato, per essere collocato, invece, nel comune di Barbiana, piccolo borgo situato sui colli diocesani di Firenze. Qui diede vita ad un'esperienza educativa sperimentale con un obiettivo specifico, sintetizzabile con il noto slogan *I care*, con il quale si fa riferimento ad una presa in carico educativa che prende avvio proprio dall'interesse e dal coinvolgimento del maestro: attraverso questo atteggiamento profondo l'insegnante adotta una postura funzionale all'incontro e al dialogo con ragazzi concreti, bisognosi di percorsi flessibili e rispondenti alle proprie necessità.

3. La personalizzazione dei percorsi educativi e formativi: sostegno effettivo per lo sviluppo di doti e talenti personali

Presupposto alla base delle esperienze educative di don Milani è, dunque, l'individualizzazione dei percorsi e delle proposte educativo-formative, fondata sul principio dell'uguaglianza degli esiti. La logica della personalizzazione è, invece, di diversa matrice teorica: caposaldo di tale costrutto è il concetto di differenza, connotata dal punto di vista cognitivo, sociale, emotivo, culturale, contestuale. Tale nozione viene introdotta agli inizi degli anni 2000 con le Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati, documento grazie al quale si inizia ad allontanarsi dalla logica dei programmi, prescrittivi e prestabiliti, perciò poco rispondenti ai bisogni educativi dei singoli, per lasciare spazio, invece, alla progettazione, da

attuare anche, eventualmente, mediante l'osservazione di tracce a servizio del docente, per l'appunto "indicazioni". Secondo l'OCSE parlare di personalizzazione significa partire dall'assunto che il soggetto al quale è rivolta un'azione educativa sia, anzitutto, "un soggetto-persona" e non un "oggetto-utente-cliente", al quale è sufficiente destinare un intervento educativo prefissato (CERI – OCSE, 2008). La validità degli interventi, infatti, dipende non soltanto dalla loro qualità professionale o tecnica, ma anche e soprattutto dalla significatività che hanno per i singoli soggetti in formazione.

4. Conclusioni

Partendo dalle suggestioni provenienti dagli ideali e dalle esperienze educative di don Milani, si può facilmente affermare che il priore di Barbiana mettesse in atto i principi pedagogici alla base di una costruzione di scuola per tutti e per ciascuno, concentrando le sue proposte educative sulla logica dell'individualizzazione.

Prendendo in esame, tuttavia, i contesti socioculturali attuali nei quali la scuola si iscrive, profondamente eterogenei e multiformi, emerge la necessità per le Istituzioni adibite a garantire istruzione e formazione di non limitarsi all'esclusiva previsione di percorsi individualizzati, in quanto è di vitale importanza che i soggetti in formazione acquisiscano, oltre a delle competenze di base, anche delle competenze personali, "indefinitamente numerose e variabili" (Dewey, 1916/-2010, p. 115). È bene precisare che, per assicurare successo formativo a tutti e ciascuno, le due dinamiche non vadano inquadrare come antitetico, bensì in una sorta di *continuum*, dove l'una presuppone l'altra. Come afferma Baldacci (2014), queste

mirano a due traguardi: assicurare a tutti il possesso delle conoscenze e delle competenze fondamentali per l'accesso alla cittadinanza attiva; permettere a ognuno di sviluppare le proprie specifiche potenzialità e inclinazioni, in vista delle proprie scelte professionali. In maniera schematica, l'individualizzazione mira al primo traguardo, la personalizzazione al secondo. L'una porta tutti gli alunni a raggiungere certi obiettivi comuni; l'altra conduce ogni scolaro a raggiungere propri specifici traguardi. Insomma, nell'individualizzazione l'obiettivo è il medesimo per tutti, nella personalizzazione è diverso per ognuno. La prima è maggiormente sensibile alla formazione del cittadino, la seconda a quella del produttore. Così definite, individualizzazione e personalizzazione rappresentano misure formative complementari, e la scuola dovrebbe perciò integrarle nel proprio profilo didattico (p. 120).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia.* Milano: FrancoAngeli.
- Betti, C. (Ed.). (2009). *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo.* Milano: Unicopli.
- Bruni, D. (2012). *Lingua e rivoluzione in Don Milani.* Retrieved May 20, 2023 from <https://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/810>
- CERI, OCSE (2008). *Personalizzare l'insegnamento.* Bologna: il Mulino.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education.* Carbondale: Southern Illinois University (trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2000).
- De Salvo, D. (Ed.) (2011). *L'eredità pedagogica di Don Milani.* Retrieved May 13, 2023 from <https://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/825/628>
- Gesualdi, M. (Ed.). (2007). *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana.* Torino: San Paolo.
- Milani, L. (1997). *Esperienze pastorali.* Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Santoni Rugiu, A. (2007). *Don Milani. Una lezione di utopia.* Pisa: ETS.
- Porcarelli, A. (2017). *La personalizzazione come risposta democratica alla domanda di educazione rivolta alla scuola.* Retrieved September 5, 2023 from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/download/2443/2195/8868>

Dare la parola alle professioni educative e pedagogiche sulla fragilità dei giovani

Giovanni Papagni

Dottore di ricerca

Università degli Studi di Foggia - giovanni.papagni@unifg.it

1. Parole per educare

Scrivendo don Milani in una lettera al direttore del mattino nel 1956: “La parola è la chiave fatata che apre ogni porta [...]” (Bernabei, 1956).

Così come Rodari nella filastrocca “Le parole” scriveva: “abbiamo parole per vendere, parole per comprare, parole per fare parole ma ci servono parole per pensare” (Rodari, 1985, p. 53).

Le parole non sono neutre, né lasciano mai le cose come stanno. Non nascono a tavolino, nei salotti buoni di circoli chiusi e autoreferenziali. Danno, piuttosto, voce a valori culturali radicati nella memoria collettiva di un popolo, a cui restituiscono nuovo vigore, le parole sono spesso, la fotografia di una cultura, di una società, di una generazione. La loro fecondità è legata a una condivisione della vita; è proporzionata alla disponibilità con cui accettiamo di lasciarci interrogare e coinvolgere dalla realtà, dalle situazioni e dalle storie delle persone.

Vivere le parole significa superare sospetti, paure e chiusure per assumere il coraggio liberante dell'incontro. È un cammino che richiede di saper riscoprire il primato del silenzio, da cui tutto prende inizio. Questo, infatti, rimane il grembo che, mentre rende possibile e custodisce l'ascolto, ci permette di uscire e andare oltre sé stessi. Si arriva, allora, a farsi vicini, ad assumere atteggiamenti e stili di prossimità. In tale dinamismo sta anche la freschezza delle parole, che – se sgorgano sempre dall'esperienza – interpellano la sensibilità, la formazione e la profondità della persona. Insieme allo spessore dei contenuti, si diffondono grazie all'attenzione a cercare la modalità più appropriata per raggiungere l'altro e suscitare la ripresa e la risposta.

Basti pensare che in linguistica la parola è quella unità isolabile all'interno di una frase e di un discorso, formata da uno o più fonemi e dotata di un senso che ne consente di descrivere e dunque comprendere quanto stia accadendo. La parola, dunque, non è contenitore di suoni, ma è una cornice di senso, una finestra sul mondo, una interpretazione della realtà. Vivere le parole significa superare sospetti, paure e chiusure per assumere il coraggio liberante dell'incontro. In genere la parola trasmette una nozione generica, descrive un'azione, esprime un sentimento, comunica una conoscenza. Migliore è la conoscenza e l'uso delle parole, migliore sarà il nostro potere sulla realtà. Sì, perché la parola è potente e rende

potenti. Era stato proprio don Milani a scrivere: “mi fermo sulle parole, gliele seziono, gliele faccio vivere come persone che hanno una nascita, uno sviluppo, un trasformarsi, un deformarsi” (Milani, 1967, p. 81) cogliendone così il portato trasformativo e di relazione con il mondo.

Nelle parole di don Milani sembra riecheggiare il pensiero di Walter Benjamin quando affermava che: “occorre considerare la lingua come un evento unico ai fini della possibilità di senso dell’uomo; non perciò divisibile in infiniti significati, e proprio per questo in nessuno. Le parole sono governate dalla medesima legge ed è questa che le unisce, facendole essere lingua. Ogni parola porta con sé questa uguaglianza e solo così ogni parola può mettere capo a una lingua evitando l’incunicabilità” (Benjamin, 1955, p. 101) Secondo Benjamin “la lingua non dà mai puri segni”, come vorrebbe la concezione borghese, né rappresenta “l’essenza delle cose”, come auspica una sorta di teoria mistica del linguaggio. È attraverso la parola che l’uomo può comprendere le cose; ed è solo attraverso l’unione con il verbo creatore che egli può dare un senso alla realtà in cui vive. La parola autentica nasce dal grembo reso gravido dal silenzio e dal rispetto di sé, degli altri e della verità. Le parole, infatti, cantano, feriscono, insegnano. Esse furono la prima, incommensurabile caratteristica magica dell’uomo. Esse ci hanno liberato dall’ignoranza e dal nostro barbaro passato (Rosten, 1989). Così come ha precisato Daniela Dato anche Freire, nel riferirsi alla “parola”, non riduce il suo significato e la sua finzione a semplice oggetto di alfabetizzazione, dove, oltretutto, per lo studioso, alfabetizzare significa riferirsi a un processo molto più complesso della sola abilità tecnica del leggere e dello scrivere e che ad essa non si ferma, ma che si estende ad un processo culturale di inclusione e partecipazione (Dato, De Serio & Lopez, 2009).

L’educatore brasiliano aveva scritto “scoprendo” la parola, come qualcosa di più che un semplice strumento che realizza il dialogo, ci troviamo di fronte alla necessità di ricercare anche i suoi elementi costitutivi. Questa ricerca ci porta a cogliere nella parola due dimensioni: “azione e riflessione”, talmente solidali, strette da un’interazione così radicale che, sacrificandosi anche parzialmente una delle due immediatamente l’altra ne risente” (Freire, 2004, p. 71).

Proprio in tale prospettiva, la parola diviene, in particolare per la pedagogia e per l’educazione strumento attraverso il quale pensare e praticare l’azione formativa, orientativa e trasformativa mediante un agire emancipativo dell’individuo, di liberazione dai vincoli della fragilità entro cui è riposto il suo essere. In questa liberazione, dare parola assume i connotati del generare la possibilità di dire, di prendere parola, significa anche poter condividere le parole con altri, provando a passare dall’isolamento verso una dimensione maggiormente collettiva. È importante aiutare le nuove generazioni a trovare le parole per descrivere sé stessi, il mondo come lo percepiscono e come lo vorrebbero, entrando in relazione con l’altro, costruendo forme di dialogo e collaborazione che possono essere, per l’apunto, autentiche e impegnate solo se evitano “gli inganni e i sortilegi della parola” (Beccaria, 2010, p. 12). Sortilegi e inganni che sono tanto più eclatanti nell’epoca

contemporanea in riferimento alla vita degli adolescenti e delle giovani generazioni cui sono per lo più riferite parole come: crisi, ansia, disorientamento, emergenza.

L'accezione negativa di parole come crisi, ansia, emergenza rischiano oggi di favorire quella che gli addetti ai lavori chiamano "profezia che si autoavvera", tracciando già destini già "finiti".

Non si tratta di voler psichiatrizzare una emozione o attribuire significati a tali parole, al contrario, l'urgenza è quella di dare voce alla e alle fragilità, offrendo loro uno spazio in cui narrarsi dinanzi agli "specchi della vita" senza il timore di sè e l'inquietudine di non sentirsi ascoltati.

Dinanzi a tale stato di cose lo spazio pubblico, come sostiene lo stesso Bertolini e Caronia, i "discorsi pubblici" sugli adolescenti sulla crisi, sulla scuola, sugli educatori, sulla famiglia (solo per fare degli esempi) contribuisce ad attivare strategie di controllo e di trattamento fredde, alienando l'esistere dell'individuo, il suo desiderio di essere nel mondo, nel migliore dei casi, in una sola logica securitaria di servizio, di contenimento e medicalizzazione del dolore e della fragilità (Bertolini & Caronia, 1993). Con ciò negando la dimensione positiva, trasformativa, persino necessaria della crisi, dell'ansia, del disorientamento, dell'errore come strumento e "tempi" di riuscita e di emancipazione.

A quella crisi non intesa come negativa e paralizzante né come possibilità di scelta, all'ansia non come disperazione e immobilismo ma come motore e motivazione al pensare, all'agire, al dis-orientamento e alla sperimentazione della fragilità come momento ineludibile di ri-progettazione e ricerca del proprio ruolo nel mondo.

2. Le parole degli educatori

Le parole non sono inerti e passivi strumenti nelle nostre mani. Le parole hanno un'anima e vogliono essere comprese, non solo pronunciate e usate, ma vissute nel cuore, abitate. La società contadina sapeva "nominare" attrezzi, alberi e piante per seminare e coltivare; la nostra invece fa fatica a conservare il senso delle parole, riducendole sempre più spesso a suoni.

La parola esce dall'uomo e lo penetra, lo dilata e ne spalanca gli orizzonti. Chi si sforza di abitare le parole si mette sulle tracce dell'ignoto, lo afferra pur senza possederlo e, senza saperlo, invita altri a fare altrettanto.

In tempi di iper-informazione, di cocente incomunicabilità fra persone, urge il bisogno di penetrare e vivere più a fondo le parole, nella consapevolezza che ne stiamo perdendo il senso profondo, abituati come siamo a banalizzarle, ripeterle, ridurle, fino a scarnificarle, cioè svuotarle di concretezza, di approdo al reale. È così che riduciamo le parole, e con essa i sentimenti, scoprendo all'improvviso, di avere "anime afone", non certo prive d'istruzione, ma inconsapevoli della complessità del quotidiano.

Per questo, ci sono "parole per educare", parole che orientano tutto l'assetto teorico, empirico e operativo dell'agire educativo, sollecitando la coscienza degli

educatori e di tutti gli operatori che nelle diverse forme entrano in una relazione educativa con l'altro a "ricercarle" con l'intento di generare riflessioni sul capitale umano, aprendo a nuovi approcci pedagogici che proiettino l'individuo verso prospettive di sviluppo di crescita e futuro (Amadini, Cadei, Malavasi & Simeone, 2022). Quotidianamente, nonostante le mille paure, ansie, i giovani cercano, a piccoli passi, di compiere grandi svolte nella vita, imparando ad affrontare le difficoltà, nonostante le fragilità, entrando in relazione con esse. Dunque, la fragilità, l'ansia, la crisi non rappresentano calamità naturali, sventure della vita, ma al contrario, queste sono dimensioni con cui bisogna entrare in empatia, aprirsi e fronteggiarle con consapevolezza poiché sono parte della crescita umana.

Con "L'uomo di vetro", Andreoli dimostra, grazie alla familiare immediatezza delle sue parole, una tesi solo in apparenza paradossale: "il fragile è l'uomo per eccellenza, perché considera gli altri, suoi pari e non, potenziali vittime, perché laddove la forza impone, respinge e reprime, la fragilità accoglie, incoraggia e comprende, e in epoca che ha fatto del decisionismo e dell'arroganza delle virtù, sostenere che la fragilità è un valore umano che potrebbe suonare come un'eresia (Andreoli, 2008, pp. 178-179).

Ma qualcuno dovrà pur prendersi l'onere e l'onore di intervenire su questi discorsi?

All'educazione spetta il compito, arduo, di impegno e di dissenso di restituire alla fragilità e alla vulnerabilità dell'adolescenza la sua giusta interpretazione di "spazio mediano" di rivoluzione, liberazione, ricerca di autonomia e sviluppo identitario di cambiamento/transizione/trasformazione delle giovani generazioni, come sostiene Fabbri (2019).

Crediamo che un ruolo importante certamente lo abbiano gli educatori che quotidianamente hanno il compito di incontrare, su queste "soglie del vivere", nomi, volti, storie, crisi, disorientamenti, fragili ma allo stesso tempo pronti ad ascoltare e accogliere quel desiderio di "volere se stessi", di "stare al mondo". L'educatore dovrà porsi in una posizione mediana tra il riconoscimento di quello che l'adolescente è/sta diventando e: "lo stimolo appassionato ad aiutarlo a espandersi nonostante eventuali limiti personali e ambientali. L'educatore incoraggia all'autonomia, ma è consapevole di rappresentare agli occhi dell'educando un modello di umanità e non ne fa uno strumento di potere, pur non sottraendosi: consapevole dei suoi limiti, vigilante sulla qualità della relazione d'aiuto, si è esercitato a tollerare di essere guardato e persino imitato dai giovani" (Mazzuchelli, 2010, p.11).

La parola diviene allora strumento fondamentale per l'educatore che con essa può:

- da una parte contribuire a pensare l'adolescenza, a darle parola, a raccontare storie di cambiamento, di crescita, a riempire di senso parole usate con superficialità, a dare parola alle professioni educative stesse, il cui lavoro è sempre più invisibile di quello di altre professioni;

- dall'altro a costruire relazioni educative efficaci che si contraddistinguono ad una logica del disinteresse a favore di una dell' "interesse" e della cura (ricevere cura) e che si fondano proprio sul dare parole e sul dialogo.

Con questa postura le professioni educative sono chiamate ad opporsi ad una pedagogia popolare intenta ad etichettare la crisi come solo spazio e tempo di disperazione e di patologia, rivendicando il ruolo che la formazione può avere nel muovere intelligenze capaci di entrare nella crisi, fronteggiarla e trasformarla in occasione di crescita, perché crisi, emergenza, disorientamento e ansia possono essere un tempo di semina, un tempo in cui coltivare.

Come affermava lo stesso don Milani (1967), i professionisti dell'educazione devono saper stare dalla parte dei ragazzi e delle ragazze in difficoltà, perché non si possono fare parti uguali fra diseguali. Il che significa fare proprio, come adulti, un punto di vista partigiano di chi si colloca dalla parte di coloro che necessitano e hanno diritto di fruire di opportunità educative adeguate per superare i tanti ostacoli incontrati nel processo di formazione e per ritrovare la strada, la strada per il futuro.

Bisogna che le professioni educative, le nuove e future professioni educative sappiano restituire un nuovo senso e significato alla fragilità del mondo giovanile, riscoprendo il segreto dell'educazione attraverso una riappropriazione della parola, non solo come strumento formativo ma anche come strumento di denuncia poiché imparare a "dire la propria parola [significa] assumersi [...] la funzione di soggetto della propria storia", anche come professionisti" (Freire, 2004, p. 72).

Perché come ricorda Danilo Dolci, sociologo, poeta, educatore e attivista della non violenza che tanto ha appreso dall'esperienza educativa di don Milani:

C'è pure chi educa senza nascondere l'assurdo che è nel mondo, aperto a ogni sviluppo, cercando di essere franco all'altro come a sé, sognando gli altri come ora non sono. Ciascuno cresce solo se sognato (Dolci, 2016, p. 180).

Riferimenti bibliografici

- Amadini, M., Cadei, L., Malvasi, P., & Simeone, D. (2022). *Parole per educare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Andreoli, V. (2008). *L'uomo di vetro. La forza della fragilità*. Milano: Rizzoli.
- Beccaria, G.L. (2010). *Il mare in un imbuto*. Milano: Einaudi.
- Benjamin, W. (1955). *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, trad. it., Einaudi, Torino 1962.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Bernabei, E. (1956). *Lettera al direttore del Mattino*, sul sito <https://www.donlorenzomilani.it/lha-detto-don-lorenzo/>
- Bertolini, P. (1998). *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.

- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro e dell'intangibile. Problemi, persone e progetti*. Milano: Franco Angeli.
- Dato, D., De Serio, B., & Lopez, A.G. (2009). *Questioni di «potere». Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento*. Milano: Franco Angeli.
- Dolci, D. (2016). *Poema umano*. Messina: Mesogea.
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Morcelliana.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Ega.
- Milani, L. (1967). *Lettera ad una professoressa*. Milano: Mondadori.
- Lizzola, L. (2017). *Vita fragile, vita comune*. Trento: il Margine.
- Lizzola, I. (2018). *Vita fragile vita in comune. Incontri con operatori e volontari*. Trento: Il margine.
- Mazzuchelli, F. (2010). *Il mestiere dell'educatore*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Rampazzi, M. (2014). *Un posto da abitare. Dalla casa della tradizione all'incertezza dello spazio-tempo globale*. Milano: Led.
- Rodari, G. (1985). *Il secondo libro delle filastrocche*. Torino: Einaudi.
- Rosten, L.C. (1989). *Leo Rosten's Gian Book of Laughter*. New York: Random House Value Publishing.

Le culture del gioco con la disabilità infantile. Un progetto di ricerca partecipata con genitori migranti di bambini con disabilità

Elisa Rossoni

Dottoressa di Ricerca

Università degli Studi Milano-Bicocca - elisa.rossoni@unimib.it

1. L'habitus interiore del ricercatore

“Tutta la vostra cultura è costruita così. Come se il mondo foste voi”.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*

A cent'anni dalla morte di don Milani, riprendo e riparto stimolata da questa riflessione scomposta in due frasi citate nelle prime pagine del testo *Lettera a una professoressa*. Il punto sembra segnare una pausa, una cesura del pensiero che ne amplifica la forza critica e riflessiva e invita il ricercatore, e il formatore, a orientare lo sguardo verso una postura “dubbiosa” di decentramento culturale (Fabietti, 2003; Goussot, 2009; Bove, 2010, 2019, 2020), problematizzante e interrogante. Una postura claudicante, suggerisce Scardicchio (2012), che consente di mantenersi in movimento, in equilibrio instabile tra l'incompiutezza, l'imperfezione e la finitudine e l'essere in divenire che “*prende-forma*” (Miatto, 2022, p. 12). Tale postura conoscitiva impensata e, forse, impensabile è condizione ontologica, appartiene a tutti gli esseri umani che nascono fragili (Canevaro, 2015) e mancanti. E proprio la mancanza e la costitutiva fragilità umana ridimensionano le pretese del sapere di volere tutto comprendere e chiarificare. Il claudicare è metafora del sapere oscillante e “l'abito interiore del ricercatore – così come del formatore – richiede, allora, la medesima postura in movimento, il medesimo sguardo stroboscopico, che assumiamo al cospetto di un'opera d'arte: sperimentiamo che c'è qualcosa che sfugge alla nostra comprensione totale; e, soprattutto, è al suo cospetto che le nostre aspettative di regolarità, chiarezza, univocità, vengono disattese” (Scardicchio, 2012, p. 4).

Fare ricerca significa, allora, procedere oscillando tra trasparenza e opacità, soggettività e oggettività, regola e caos, qualitativo e quantitativo, riflessività e interpretazione, univocità e molteplicità riconoscendo il nostro limite, il limite del sapere che sempre deforma l'esistente e che non sempre è in grado di ridurre l'informe alla forma. Oscillare, contemplare, accettare il mistero e l'imperfezione del sapere non sono sintomi di una patologia ma condizioni di un'ontologia che proprio in ragione della sua limitatezza, incompiutezza e infirmità diventa regno del possibile, della fertilità e della creatività (Scardicchio, 2012).

Fare ricerca implica, come sembra suggerirci don Milani, mettere in discussione

le lenti attraverso cui osserviamo e diamo un significato al mondo con la consapevolezza che il ricercatore è inevitabilmente “parte – e non *super partes* – della realtà che va a studiare, non può far nulla per sottrarsi alla sua materialità, alla sua implicazione, alla sua incidenza: non solo parlando ma, anche restando in assoluto silenzio, soltanto il ‘semplice’ osservare implica un intervento nella realtà” (Scardicchio, 2011). In questo senso la presunzione di oggettività e la garanzia di scientificità non possono risiedere in un metodo, ma nel processo di riflessività e autoconoscenza da parte di chi ricerca della teoria di cui è carica la sua osservazione (Kuhn cit., in Scardicchio, 2011), della propria epistemologia implicita, si tratta di pensare i presupposti del pensare.

In modo particolare la ricerca qualitativa, sottolineano Mortari e Ghirotto (2019), dipende fortemente dai ricercatori che conducono lo studio. Le competenze, le conoscenze, la riflessività, la consapevole intenzionalità e l’ineludibile soggettività del ricercatore sono elementi determinanti nel generare una specifica interpretazione. Questo significa non aderire a una visione ingenuamente realista della ricerca qualitativa, secondo cui il ricercatore può semplicemente «dare voce» ai suoi partecipanti. Come sostiene Fine (cit. in Pagani, 2020), anche l’approccio del «dare voce» comporta l’individuazione di elementi di evidenza narrativa che selezioniamo, modifichiamo e utilizziamo per sostenere le nostre argomentazioni.

Riconoscere la centralità del ruolo del ricercatore e la sua soggettività significa, anche, accettare che ricercatori diversi possono dare origine a letture differenti degli stessi dati, che non significa approvare indistintamente qualsiasi analisi ma valutare la validità e l’affidabilità dell’interpretazione a partire dal rigore e dalla consapevolezza metodologica con cui si è svolto il processo analitico. La soggettività del ricercatore non deve, quindi, essere considerata come un punto di debolezza e criticità della ricerca qualitativa, ma come risorsa e punto di forza che dà voce ai dati, offre spiegazioni e racconta storie diverse a partire dalle domande con cui interroga i dati e dai presupposti teorici, metodologici ed epistemologici e dalla modalità in cui sono stati raccolti e analizzati i dati.

2. A partire e verso la domanda di ricerca

A partire da queste premesse indispensabili che riguardano la formazione di un habitus interiore prima ancora di aver individuato un *modus operandi* (Scardicchio, 2011), il presente contributo intende presentare un progetto di ricerca empirica e qualitativa che sto svolgendo come dottoranda executive presso il corso di Dottorato in Educazione nella società contemporanea, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano-Bicocca.

Il progetto di ricerca partecipata nasce e si sviluppa all’interno di un approccio trasformativo a partire da domande e interrogativi emersi tra gli operatori e i coordinatori dell’associazione L’abilità (www.labilita.org). L’abilità è un’associazione Onlus nata nel 1998, a Milano, con l’obiettivo di esplorare frontiere di aiuto e benessere, di protezione e promozione del bambino con qualsiasi tipologia di di-

sabilità e dei suoi genitori attraverso azioni dirette e indirette (servizi, formazione, advocacy).

Sin dalla sua fondazione, l'associazione ha da sempre sostenuto l'importanza del fare ricerca nei contesti educativi¹ per modificare e migliorare il proprio operato in relazione ai cambiamenti e alla complessità del presente, per trovare e ampliare le strategie che funzionano e promuovere le pratiche migliori (Mortari, Ghirotto, 2019). A partire da questo sguardo interrogante e problematizzante, gli operatori e i coordinatori hanno avvertito la necessità di rinforzare e potenziare la relazione con le famiglie, in particolare con le famiglie migranti di bambini con disabilità, esposti a una «doppia diversità» (Goussot, 2009; Caldin, Argiropoulos & Dainese, 2010).

Dalla revisione della letteratura emerge che, sia a livello nazionale che internazionale, il tema della “doppia diversità” è iniziato a divenire argomento di studio e ricerca a partire dall'inizio del nuovo secolo e sono ancora poco numerosi i riferimenti scientifici che tengono insieme e incrociano la dimensione della disabilità e della migrazione (Goussot, 2009; Caldin, Argiropoulos & Dainese, 2010; Penazio, Armani & Traverso, 2015), le due tematiche continuano a essere ampiamente affrontate separatamente. Caldin (2014), inoltre, sottolinea che anche nel mondo dell'associazionismo, in particolare della città di Bologna, le famiglie migranti di bambini con disabilità hanno scarsi contatti con le associazioni rivolte alla disabilità e che, al momento della ricerca, non sono stati individuati progetti specifici dedicati a famiglie migranti con bambini con disabilità.

Si è, quindi, deciso di provare a dare voce alle famiglie migranti per esplorare, in particolare, l'immaginario legato al gioco di un bambino con disabilità nei contesti familiari multiculturali, con l'obiettivo di conoscere e riconoscere le differenti prospettive culturali sul gioco con la disabilità e valorizzare le rappresentazioni dei genitori come risorsa operativa per favorire la relazione educativa-ludica con il proprio figlio.

Che cos'è il gioco per un genitore migrante di un bambino con disabilità? Che tipo di esperienza di gioco fanno genitori nati e cresciuti in una comunità culturale differente da quella di “destinazione”? (Dal Lago, 1999, p. 17) Quali sono le credenze, le teorie implicite ed esplicite, le emozioni che guidano e intenzionano le pratiche ludiche che i genitori mettono in atto con il loro bambino? In che modo la concezione e definizione culturale di disabilità influisce sulle pratiche educative e ludiche? Come descrivono i genitori il gioco di un bambino con disabilità?

Queste sono le domande che ci hanno interrogato e che hanno tratteggiato un

1 Il principale ambito di intervento e ricerca dell'associazione riguarda la promozione del diritto al gioco per il bambino con disabilità che ha portato all'istituzione del servizio educativo Ludo-Lab – Centro Ludotecnica Inclusiva (www.ludotecnica.it), di cui sono coordinatrice. Tra il 2018 e il 2021, è stato svolto un progetto di ricerca empirica e qualitativa (Riva & Rossoni, 2022) in collaborazione con il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell'Università di Milano-Bicocca che ha portato alla sistematizzazione della particolare metodologia educativa, Ludotecnica Inclusiva, messa in atto nell'intervento educativo ludico con bambini con qualsiasi tipologia di disabilità.

disegno di ricerca partecipata che si pone l'obiettivo di avviare nuovi processi di riflessività negli operatori dell'associazione, all'individuazione di competenze specifiche per accompagnare i genitori migranti di bambini con disabilità nella relazione ludico-educativa e all'implementazione e progettazione di servizi o reti di servizi atti a favorire processi inclusivi di famiglie che presentano una doppia diversità.

3. Dare voce ai genitori

In una prospettiva epistemologia partecipativa o trasformativa (Mortari, Ghirotto, 2021), il coinvolgimento dei partecipanti come soggetti attivi e co-ricercatori costituisce il punto di partenza per avviare un progetto di ricerca volto a generare un cambiamento, anche politico, delle pratiche oppressive o non emancipanti e soprattutto un cambiamento in senso migliorativo nella vita delle persone coinvolte, solitamente ritenute ai margini della società. Un disegno di ricerca che intenda perseguire tali obiettivi dovrà necessariamente far riferimento e utilizzare metodi partecipativi che prevedano strategie collaborative di raccolta e analisi dei dati.

Per coinvolgere i genitori e provare a rispondere alla domanda di ricerca è stato utilizzato il photovoice, un metodo di ricerca-azione partecipata basato sull'arte (Latz & Mulvihill, 2017). Il photovoice si pone l'obiettivo di dare parola a persone di cui sembra non si accorga nessuno, fare spazio a persone considerate ai margini, ascoltare le voci di coloro che normalmente non sarebbero ascoltate. I partecipanti alla ricerca sono dieci famiglie migranti di bambini con disabilità, tra i cinque e i dieci anni, provenienti dal bacino sud est-asiatico (Cina, Iran, Afghanistan, Sri Lanka), dal bacino sud-americano (Perù, Bolivia) e dal bacino nord-africano (Marocco).

I genitori sono stati invitati a documentare l'esperienza di gioco del e con il proprio bambino attraverso la fotografia e successivamente con un'intervista semi-strutturata hanno raccontato le immagini da loro scattate, le hanno descritte, titolate, hanno attribuito un significato a partire dalla loro prospettiva nel dialogo partecipativo con il ricercatore. I genitori hanno assunto, quindi, un ruolo di co-ricercatori, esperti delle loro vite e delle loro esperienze ed agenti del loro cambiamento.

Le fotografie si sono rivelate mediatrici nell'incontro, facilitatori non verbali, traduzioni di pensieri in visioni, che hanno consentito di accedere a spazi inediti, intuizioni e significati inaspettati e realtà altre non accessibili altrimenti e solo attraverso le parole. Le immagini hanno consentito di imparare dai genitori stando e rimanendo nel dialogo con loro, offrendo uno spazio e un tempo per dare parola alla loro esperienza di gioco (Caldin & Giaconi, 2021). Al contempo, come riportato da alcune famiglie, fotografare e poi raccontare le fotografie ha attivato nuove consapevolezze rispetto al proprio bambino, al suo peculiare funzionamento e alla relazione con lui.

Le prime analisi tematiche dei dati, visuali e narrativi, hanno fatto emergere un immaginario poliedrico e ambivalente del gioco che oscilla tra dimensione universale e culturale, tra autotelismo e strumentalismo, tra regole e libertà, autonomia e interdipendenza, relazione e isolamento, nascondimento e apertura. Tali risultati sono stati rimessi in circolazione attraverso dei focus group con i genitori per poi essere restituiti attraverso un'opera artistica finale per sensibilizzare la comunità a una nuova cultura dell'inclusione.

Per concludere e ripartire dalla citazione in esergo, il metodo del photovoice decentra il ruolo del ricercatore e onora l'autenticità dei punti di vista dei partecipanti che, in quanto autori delle proprie esperienze, divengono soggetti attivi anziché passivi di intenzioni e immagini altrui (Wang & Burris, 1997).

Riferimenti bibliografici

- Bove, C. (2010). L'esperienza della relazione con le famiglie immigrate *non* è scontata. In Zaninelli F.L., *Pedagogia e infanzia. Questioni educative nei servizi* (pp. 163-198). Milano: FrancoAngeli.
- Bove, C. (2019). Il metodo etnografico. In Mortari L., Ghirrotto L., *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: Franco Angeli.
- Caldin, R., & Giacconi, C. (2021). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin, R., Argiropoulos, D., & Danese, R. (2010). Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica*, 5(1), 1–38.
- Caldin, R. (2014). Inclusive social networks and inclusive schools for disabled children of migrant families. *Alter*. 8(2), 105-117. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2014.02.001>
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Dal Lago, A. (1999). *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- Fabietti, U. (2003). *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione* (1999). Bari: Laterza.
- Goussot, A. (2009). Famiglie immigrate e disabilità. In Pavone M. (ed.), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Latz O., & Mulvihill, T. (2017). *Photovoice research in education and beyond. A practical guide from theory to exhibition*. New York: Routledge.
- Miatto, E. (2022). L'oggetto fragilità: alle origini dell'indagine in Pedagogia Speciale. In Crocetta C., Emilio M., Miatto E. (eds.), *Fragile o vulnerabile? Traiettorie per una semantica interdisciplinare* (pp. 11-43). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mortari, L., & Ghirrotto, L. (2021). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Parma: GruppoSpaggiari - Junior.
- Pennazio, V., Armani, S., & Traverso, A. (2015). Le famiglie migranti di bambini disabili. Progettualità e interventi educativi. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 1, 167-182. <https://doi.org/10.13128/RIEF-16388>

- Riva, C., & Rossoni, E. (2022). *La Ludoteca Inclusiva. Giocare con i bambini con disabilità come metodologia educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Scardicchio, C. (2011). La formazione dei ricercatori: tra metodo, debolezza e passione. In Pinto F. (ed.). *La memoria del parco. Il parco della memoria* (pp. 99-122). Bari: Progedit.
- Scardicchio, A. C. (2012). *Il sapere claudicante. Appunti per un'estetica della ricerca e della formazione*. Milano: Mondadori.
- Wang, C., & Burris, M. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24, 3, 369-387.

Le metodologie cooperative per la partecipazione e l'inclusione sulla scia dell'insegnamento di don Milani

Pia Sacco

Dottoressa di ricerca

Università degli Studi di Foggia - pia.sacco@unifg.it

1. Introduzione e fondamenti teorici

Il seguente contributo riflette sulle metodologie didattiche cooperative e sulle potenzialità che esse hanno, in quanto strumenti imprescindibili per strutturare percorsi e prassi educative orientate all'inclusione, al benessere, alla partecipazione attiva e alla formazione integrale di ogni soggetto in formazione. La letteratura scientifica, in particolare gli studi della scuola storico-culturale di Vygotskij e del costruttivismo sociale, confermano l'importanza del contesto socio-culturale nei processi di apprendimento. In tal senso, le metodologie cooperative si caricano di forte pregnanza formativa e trasformativa. Si tratta allora, di progettare e realizzare didattiche che fanno del dialogo, dell'ascolto e del confronto gli elementi indispensabili. Per sostenere il processo di apprendimento e processi di crescita con approccio cooperativo ci si prefigge di promuovere, durante i processi educativi una serie di competenze e abilità: il pensiero critico e riflessivo, il pensiero autonomo e consapevole, la capacità di dialogo e di ascolto, il *decision making* e il *sense-making*. La necessità di promuovere tali competenze per la formazione integrale del soggetto-persona-cittadino è riconducibile già agli studi condotti da John Dewey. Egli sottolineava l'importanza di incoraggiare a scuola attività di tipo cooperativo, e sosteneva che i processi educativi all'interno delle istituzioni formali potessero essere esperienze di democrazia per vivere i contesti sociali più ampi e in cui riprendere ruoli e dinamiche presenti nella società democratica. Effettivamente, lo stesso Dewey considerava la scuola una prima forma di società (1949), che prepara i futuri cittadini, ed è al suo interno che si deve attivare un processo educativo e formativo volto alla cooperazione, al sostegno e alla solidarietà, che si sorregga sui pilastri del dialogo, del confronto e dello scambio. Si giunge così alla creazione di una piccola comunità fondata su valori democratici, in cui il soggetto si sente agente attivo e co-costruttore delle conoscenze.

2. Le metodologie didattiche cooperative: il *cooperative learning*

Le metodologie didattiche cooperative permettono di promuovere un clima positivo e collaborativo all'interno dei contesti educativi, nello specifico qui si fa riferimento al *cooperative learning*, che aiuta a sviluppare la dimensione sociale e quella affettiva attraverso alcuni elementi che lo caratterizzano: l'eterogeneità dei membri del gruppo, l'interdipendenza positiva, l'interazione "faccia a faccia" tra i membri, la promozione di abilità sociali elementari e complesse, e infine la responsabilità del singolo membro (Lopez, 2002). Tale metodo annovera diversi benefici, sia sul piano cognitivo, sia sul piano relazionale; in particolar modo i soggetti in formazione sono maggiormente motivati, sperimentano le abilità sociali, ricordano meglio e più a lungo i contenuti appresi. Si alimenta, così, lo spirito di gruppo, necessario alla formazione di un cittadino agente attivo, libero e responsabile. Attraverso il *cooperative learning* è possibile promuovere una piena partecipazione dei discenti in modo inclusivo, poiché ognuno è un tassello essenziale per la realizzazione del processo e del prodotto finale. L'esperienza educativa di tipo cooperativo diviene così un viaggio alla scoperta di se e della comunità nonché della propria capacità di poter agire al suo interno come cittadino attivo.

3. Don Milani: il metodo cooperativo della scrittura collettiva

In questo processo, complesso e articolato, il docente assume un ruolo imprescindibile di guida come ci ha mostrato magistralmente l'operato di don Milani con gli studenti della scuola di Barbiana. Franco Cambi parla di «atto educativo pienamente e responsabilmente vissuto» (2017, p. 59), e dunque di una relazione allievo-maestro fondata sull'amore e sul prendersi e aver cura, ossia l'*I care* che caratterizza l'agire di don Milani, e che implica vicinanza e dialogo. Infatti, come si riscontra sul sito ufficiale della scuola di Barbiana (<https://www.barbiana.it/index.htm>). Come si evince dai racconti dei suoi allievi, la didattica di don Milani rifiutava il sapere nozionistico e la passività degli studenti, anzi motivava fortemente gli allievi. Il pensiero di Lorenzo Milani richiama gli studi di Paulo Freire (1996) che enfatizzavano il grande pregio dell'atto di insegnamento-apprendimento. Egli sosteneva la reciprocità e la socialità di tale processo, basato sulla creatività e la curiosità e non sul sapere nozionistico. Altro elemento significativo per i due autori è sicuramente il rapporto allievo-maestro caratterizzato da un coinvolgimento attivo indirizzato alla ricerca, fondato sulla comprensione e sul dialogo. Ciò va a sostenere l'approccio, fortemente inclusivo e partecipativo del priore, che era mosso, secondo Franco Cambi (2017), da tre fondamentali pilastri: una pedagogia dell'emancipazione, l'umanesimo pedagogico e un ambiente plurale e democratico. Nello specifico, questo conduce all'emancipazione dei soggetti in formazione grazie ad una scuola che si impegna per i soggetti ai margini della società, rendendoli, attraverso la padronanza della parola, "chiave fatata che apre ogni porta" (don Milani, 1956, p. 75), cittadini attivi e consapevoli. Ciò si aggan-

cia alla visione di un umanesimo pedagogico caratterizzato dall'idea di una scuola per tutti e per ciascuno “un umanesimo della cultura e della tolleranza” (Cambi, 2017, p. 61) che si concretizza in un ambiente plurale e democratico, aperto a nuove prospettive e per questo motivo aperto ad un “sapere del possibile” (Cambi, 2017, p. 61). Come si evince da *Lettera a una professoressa*, l'idea di una scuola senza orari prestabiliti, senza programmi da seguire pedissequamente, senza cattedra e banchi, si fonda prevalentemente su un approccio cooperativo, facendo dell'educazione tra pari una pratica privilegiata per l'apprendimento e l'acquisizione della conoscenza. Difatti, don Milani, incoraggiava la cooperazione e il confronto attraverso il metodo della scrittura collettiva. Si procedeva, dapprima, tramite il dialogo con il maestro e con i pari, e successivamente si trasferivano le idee sui “fogliolini”. Racconta il suo allievo, Edoardo Martinelli (2008), che questo lavoro dava la possibilità ad ogni educando di scrivere ed esprimere il proprio pensiero. Questa modalità di scrittura non era solo un modo per fare emergere le idee, era un vero e proprio laboratorio in cui praticare l'arte della democrazia. Tutti quei “fogliolini” in cui erano raccolte le opinioni di ciascuno, venivano raggruppati e selezionati in un mucchietto, e si partiva proprio dalle opinioni dei discenti, affinché quest'ultimi potessero giungere alla verità, attraverso due bussole a fondamento del discorso: la grammatica e l'analisi logica. Il fine ultimo era, appunto, la formazione di un cittadino attivo e responsabile. Questo metodo cooperativo, dall'alto valore pedagogico, dimostra quanto i principi di don Milani siano ancora ben saldi, trasversali e capaci di generare un contesto in cui esaltare la libertà di espressione del soggetto in formazione, attraverso un processo di coscientizzazione dal profondo senso democratico. In tal senso, la scuola per Lorenzo Milani non è altro che un luogo in cui prende forma l'azione educativo-formativa. Qui, come sottolinea Franco Cambi (2017), il soggetto socializza, rispetta regole di accoglienza, uguaglianza e collaborazione, dunque si arricchisce e diventa consapevole in questo spazio di impegno e di scambio reciproco.

4. Conclusioni e prospettive future

Nel testo *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*, Franco Cambi (2021) ribadisce l'estrema importanza di ripensare ad un modello di cittadino che sappia coniugare principi generali e principi etici, al fine di generare un'ecologia sociale che si fondi su dialogo e impegno, principi fondamentali per le pratiche cooperative e per partecipare attivamente nella società. Principi, che in ottica democratica sono alla base di un cittadino consapevole, responsabile e attivo, come avrebbe voluto Lorenzo Milani per i suoi studenti di Barbiana. Un modello, quello proposto da don Milani, che ancora oggi è testimonianza della validità e delle potenzialità delle metodologie didattiche cooperative che possono trasformare la scuola in un polo educativo di tutti, in cui poter partecipare e in cui diffondere “un'educazione collettiva ai principi etico-politici della democrazia” (Cambi, 2021, p.18). Dunque, una scuola tesa ad orientare gli studenti alla vita, in cui si instaura

una forte relazione allievo-maestro, e quest'ultimo che guida gli educandi attraverso l'amore e l'esercizio della democrazia. Si auspica che l'esempio e le strategie messe in atto dal priore di Barbiana, presenti nelle attuali metodologie didattiche cooperative, possano contribuire ad un maggiore uso di queste ultime nelle scuole, al fine di generare comunità di apprendimento fondate sull'effettiva partecipazione e sullo scambio dialogico allievo-maestro per formare studenti e studentesse capaci di pensare criticamente e agire insieme nel mondo.

Riferimenti bibliografici

- Cambi, F. (2017). Ripensando don Milani a cinquant'anni dalla morte. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, VI, 2.
- Cambi, F. (2021). *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*. Roma: Studium.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz. E Terra S/A. (trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2004).
- Gesualdi, M. (Ed.). (2007). *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*. Torino: San Paolo.
- Lopez, A. G. (2002). *Apprendere a cooperare. Cooperare per apprendere*. Bari: Adda.
- Martinelli, E. (2008). *Barbiana, la Scuola della sobrietà*. Retrieved October 20, 2023 on https://www.barbiana.it/biograf_Martinelli.html.
- Scuola di Barbiana (1976). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.

Dare la parola ai corpi. L'inclusione dei giovani fragili attraverso la pratica motorio-sportiva

Silvia Sangalli

Dottoressa di ricerca

Università degli Studi di Bergamo - silvia.sangalli@unibg.it

Introduzione

Il contesto attuale, anche a seguito della pandemia da Covid-19 e della guerra, è contraddistinto da stati di insicurezza, incertezza, precarietà e abitato da un numero sempre più ampio e differente di fragilità (Lazzarini, 2018), anche e soprattutto tra i giovani. Al futuro, che prima era visto sotto il segno della positività e del progresso, ora ci si appropria con accresciuto pessimismo (Benasayag, Schmit, 1996).

Disagio e fragilità sono condizioni che, se non prontamente affrontate, possono avere sui giovani conseguenze sia a breve che a lungo termine: se da una parte, infatti, esse rendono la quotidianità caratterizzata da sofferenze e difficoltà (Bertolini, Caronia, 2015), ad essere a rischio per il futuro è invece l'inclusione all'interno della società. Con inclusione si intende la possibilità di essere cittadini attivi e consapevoli, in grado di esercitare al meglio i propri diritti nei diversi contesti di vita e qualunque sia la condizione sociale, culturale e fisica (Re-Serves, 2022).

1. L'inclusione dei giovani fragili

Come favorire l'inclusione e il benessere dei giovani fragili? Quale può essere il ruolo di pedagogisti e educatori in questo contesto? Essi devono assumersi il compito di camminare accanto ai minori nel percorso di "riposizionamento", ovvero nel cambiamento di strada che permette di migliorare la propria vita (Canevaro, 2006, p. 21), affinché la minaccia dell'esclusione sociale resti irrealizzata.

Certo, don Milani (1957) ci ha insegnato che non è semplice: quando si educa ci si ferisce. Educare quei giovani fragili, che mettono in atto comportamenti sovente "percepiti dissonanti rispetto ad un certo modello condiviso di competenza sociale" (Bertolini & Caronia, 2015, p. 35), quelli che Bertolini chiamava "difficili", a volte è frustrante; e non solo perché ogni giorno ti mettono alla prova, ma anche perché il sogno di vederli diventare cigni, da brutti anatroccoli che erano, come raccontava Andrea Canevaro (1976), poche volte si realizza.

I più sono soliti categorizzarli come "rivolta" (Canevaro, 1976), quelli per i quali (ed eheggerà più volte don Milani nei prossimi passi) "viene la tentazione

di levarseli di torno” perché con loro, insomma, tutto “diventa più difficile”. Allontanarli perché scomodi, però, non può essere la soluzione definitiva, altrimenti davvero diventeremmo “un ospedale che cura i sani e respinge i malati”; sarebbe, inoltre, solo un rimandare il problema a quando ormai sarà troppo tardi (Scuola di Barbiana, 1967, p. 20).

Edgar Morin (2001) ha insegnato che l'utilizzo dello spirito riduttore e semplificatore, con il quale si ha la tendenza di ridurre la personalità, che per natura è multipla, a uno solo dei suoi tratti (come ridurre un criminale al crimine che ha fatto) e, come diceva Goffman (1963), di sfruttare una parte della biografia personale per categorizzare la persona ha delle gravi conseguenze come il progressivo processo di perdita di identità (Canevaro, 1976).

Lo sforzo che gli esperti dell'educazione devono fare è proprio quello di andare oltre la stigmatizzazione e comprendere le richieste d'aiuto che ci sono dietro i gesti e le fragilità dei giovani.

Burgio, cappellano dell'istituto penale minorile “Cesare Beccaria”, diceva che il “compito dell'adulto, oggi, [è] creare serenità intorno all'adolescente, per permettergli di percepire il mondo come un'infinita offerta di possibilità e non come terra di disillusioni e frustrazioni continue” (Burgio, 2010, p. 103). L'educatore e il pedagogista possono farlo proponendo ai giovani fragili sfide positive, che certamente presentano ostacoli e che, per essere superate, richiedano impegno e responsabilità, ma che, allo stesso tempo, possano essere vinte; e sono sempre loro che devono credere nelle capacità che i giovani hanno, anche quando i giovani stessi non ci credono. Si tratta di esperienze diverse da quelle che gli adolescenti fragili sono soliti fare, che rappresentano un punto di rottura con il passato, e che permettano la costruzione di quella che Bertolini (2015) chiamava una nuova “visione di mondo” a fronte della destrutturazione di quella passata.

2. L'intervento sociale attraverso il copro: le attività motorio-sportive

Indipendentemente dalla tipologia di attività, è fondamentale che questa sia inserita all'interno di un progetto chiaro e semplice con obiettivi puntuali, misurabili e raggiungibili; altresì deve essere per il giovane motivante e non calata dall'alto.

Si può ipotizzare di partire proprio dal corpo: il compito dei pedagogisti e degli educatori, dunque, è quello di pensare e progettare esperienze che diano voce e spazio al corpo, attraverso le quali i giovani sperimentino “l'abitarlo” e prendano coscienza della sua natura multidimensionale (sociale, psichica, corporea e sensoriale) (Digennaro, 2021).

A tal proposito, possono essere prese in considerazione le attività corporee, come quelle motorie e sportive che per loro natura potenzialmente portano benefici a più livelli, non solo salutare, ma anche psichico e sociale (Consiglio d'Europa, 1992): abilità motorie, salute, Life Skills, disciplina, lavoro di squadra, capitale sociale, impegno civico sono solo alcuni degli elementi su cui si può lavorare.

Sia a livello nazionale che internazionale si riconosce in questa attività un valido

strumento educativo atto anche a favorire l'inclusione sociale, tanto che sovente sono stati finanziati progetti a carattere motorio - sportivo proprio rivolti a giovani fragili al fine di migliorare il loro benessere e la qualità di vita. Dalla letteratura, però, emerge però che c'è una mancanza di studi e ricerche che dimostrano che davvero l'attività corporea, motoria e sportiva sono funzionali, tanto che alcuni studiosi, come Coalter (2015) e Coakley (2011) hanno segnalato il fatto che i progetti promossi sono stati basati su conoscenze acritiche.

Perciò, possiamo affermare che i vantaggi di queste attività non sono scontati, ma dipendono da differenti componenti sportive e non (Gamelli, 2001; Hartmann, 2003; Coakley, 2011; Coalter, 2017) tra cui, per esempio, la formazione di chi propone l'attività, le strategie d'insegnamento utilizzate e il clima che si viene a creare; il modo in cui questa esperienza si interseca con la vita personale del giovane fragile, la policy e le consuetudini dell'eventuale società sportiva dove il minore è stato inserito, il rapporto con i pari e tanto altro...

3. La ricerca

Il presente contributo riguarda una ricerca di dottorato che sta cercando di studiare quali sono i criteri di successo di un intervento socioeducativo rivolto a giovani fragili che comprende le attività corporee, motorie e sportive in modo significativo; se esso può contrastare o ridurre il disagio giovanile e favorire l'inclusione sociale.

Sono stati raccolti diversi dati grazie al monitoraggio di due progetti finanziati da Regione Lombardia e Fondazione Cariplo nel territorio bergamasco. Essi sono stati coordinati dal CSI di Bergamo e dal CUS Bergamo e hanno coinvolto preadolescenti e adolescenti fragili (in particolare inseriti, in centri diurni e comunità) in attività corporee, motorie e sportive.

Sono stati effettuati 7 focus group con operatori sportivi (che hanno accolto nelle loro squadre giovani fragili) e educatori e coordinatori di centri diurni e comunità; 2 interviste ai capi progetto e ad alcuni membri delle cabine di regia; alcune osservazioni durante le attività motorie; infine, il gruppo di ricerca ha partecipato a diverse fasi dei progetti, come a 4 cabine di regia, a 9 momenti di preparazione, a 8 momenti formativi rivolti a operatori sportivi e educativi.

La ricerca prevede altre azioni che non sono ancora concluse. Sono stati intervistati 4 presidenti di comitati regionali del CSI e il Coordinatore Nazionale del servizio Generale e Welfare al fine di raccogliere informazioni su progetti di altre regioni anche per confrontarli con quelli già studiati.

Inoltre, attraverso ulteriori interviste a operativi sportivi e coordinatori di servizi educativi si sta indagando più in profondità la storia di alcuni minori, utenti attuali o passati dei servizi, che hanno avuto esperienze nel contesto motorio – sportivo (pre e post progetti).

Dall'analisi di questi primi dati sono emersi alcuni risultati, in particolare rispetto ai criteri di successo delle attività.

Per esempio, per evitare precoci abbandoni è bene che le attività non vengano

calate dall'alto; perciò, può avere risalto in un primo momento proporre laboratori multi-sportivi di avvicinamento alla pratica e solo dopo far scegliere l'attività sportiva da frequentare con una certa regolarità. È emerso, anche, che, avendo i giovani fragili praticato meno attività sportiva, le prestazioni che hanno rispetto ai loro pari sono peggiori; per scongiurare quindi l'abbandono della pratica, si può pensare di inserire i giovani nelle società sportive con un altro ruolo, come l'aiuto allenatore, affinché, comunque l'attività venga vissuta dal ragazzo come un successo.

Gli operatori sportivi hanno manifestato la necessità di formazione socioeducativa anche per conoscere meglio il tema del disagio; prodromica alla buona riuscita di uno dei due progetti è stata proprio la formazione congiunta di operatori sportivi e educativi, che è stata occasione di conoscenza reciproca dei bisogni, di dialogo e confronto. Anche il continuo scambio di feedback tra operatori sportivi e educativi sull'andamento del giovane nell'attività e sugli eventuali progressi fatti all'esterno è da considerare un elemento essenziale.

È emerso anche che l'approccio meno premuroso e giustificativo degli operatori sportivi, rispetto a quello degli educatori, risulta un valore aggiunto perché il minore viene trattato come gli altri pari, sperimentando così una situazione reale all'interno di un contesto protetto.

Da un punto di vista progettuale, sono stati essenziali flessibilità, una chiara divisione dei compiti, la definizione precisa di obiettivi.

È evidente che la disponibilità da parte di società sportive e degli allenatori di accogliere giovani fragili è imprescindibile. La nascita di una rete, composta dai rappresentanti delle società sportive, da operatori educativi delle cooperative coinvolte e gli organi di promozione sportiva, caratterizzata da un basso livello di formalizzazione ha facilitato e reso più fluide le operazioni progettuali e ha fatto sì che queste continuassero anche dopo la conclusione dei progetti.

4. Conclusioni

È fondamentale evidenziare quanto ancora su questi temi sia necessario fare ricerca. In particolare, sarebbe utile studiare gli effetti a lungo termine della pratica corporeo-motorio-sportiva attraverso ricerche longitudinali, rare nella letteratura scientifica.

Ciò che per ora si può dire è che essa, se direzionata da una precisa intenzionalità educativa, può essere un valido strumento a disposizione di educatori e pedagogisti per fronteggiare le crisi che sempre di più i giovani affrontano, per favorire il loro benessere e l'inclusione sociale.

Riferimenti bibliografici

- Benasayag, M., & Schmit, G. (2005). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Universale Economica Feltrinelli.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Burgio, C. (2010). *Non esistono ragazzi cattivi*. Milano: Paoline.
- Canevaro, A. (1976). *"I bambini che si perdono nel bosco". Identità e linguaggi nell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Coakley, J. (2011). Youth Sports: What Counts ad "Positive Development"? *Journal of Sport and Social Issues*, 35, 3, 306-324.
- Coalter, F. (2015). Sport-for-challenge: some thoughts from a sceptic. *Social inclusion*, 3, 3, 19-23.
- Coalter, F. (2017). Sport and Sociale Inclusion: Evidence-Based Policy and Practice. *Social Inclusion*, 5, 2, 141-149.
- Consiglio d'Europa (1992). Carta europea dello sport. Disponibile su https://www.coni.it/images/documenti/Carta_europea_dello_Sport.pdf, ultimo accesso 13 gennaio 2023
- Digennaro, S. (2021). *Non sanno neanche fare la capovolta. Il corpo dei giovani e i loro disagi*. Trento: Erickson.
- Don Milani L. (1957). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo: educare oltre le parole*. Roma: Meltemi
- Goffman, E. (1963). *Stigma. L'identità negata*. Milano: Giuffrè.
- Hartmann, D. (2003). Theorizing Sport as Social Intervention: A View From the Grassroots, *Quest*, 55, 2, 118-140.
- Lazzarini, A. (2018). Il lavoro educativo e sociale come cura della complessità. *Nuova Secondaria Ricerca*, 3, 33-42.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Re-Serves, *La ricerca al servizio delle fragilità educative*. Disponibile su: <https://www.re-serves.it/glossario/inclusione-esclusione-sociale/>, ultimo accesso 13/01/2023
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.

Partecipazione nelle pratiche narrative digitali. Il caso di studio del progetto PRESTO

Angela Spinelli

Docente a contratto

Università degli Studi di Roma Tor Vergata - angela.spinelli@uniroma2.it

1. La ricerca: contesto e disegno

La ricerca presenta il caso di studio (Trincherò, 2004) organizzato come un *embedded single-case study* (Yin, 2012) del progetto Erasmus+ PRESTO (*Peer Education and Storytelling for young people*) che ha coinvolto due partner italiani e uno portoghese¹.

Il progetto ha previsto due livelli di intervento: il primo riguarda la formazione degli educatori sull'uso della *peer education* (PE) per l'elaborazione dei *digital storytelling* (DST) sul futuro desiderabile; il secondo lo svolgimento di attività educative presso i due paesi partner, da svolgere intercettando giovani in situazioni di fragilità o marginalità sociale.

Il *focus* del progetto e della ricerca sono stati gli educatori/educatrici coinvolti nel *training* iniziale (beneficiari di primo livello) e solo in seconda battuta i giovani impegnati nelle attività territoriali (beneficiari di secondo livello).

La ricerca empirica ha avuto un approccio principalmente qualitativo e, considerate le piccole dimensioni dell'intervento progettuale, ha potuto utilizzare come fonti per l'analisi:

- tutta la produzione documentale di progetto;
- l'osservazione partecipata alle riunioni e ad alcune sessioni di formazione degli educatori;
- i *digital storytelling* degli educatori e dei giovani. Questi artefatti sono stati analizzati attraverso la tecnica dell'analisi multimodale (Ledin & Machin, 2020).

Inoltre, sono stati intervistati tutti gli attori coinvolti nel primo livello di intervento con colloqui singoli o *focus group*. È stato così possibile interloquire con progettisti, formatori ed educatori dei due paesi partner.

Attraverso l'analisi documentale, le interviste semi-strutturate e i *focus group* si sono investigate diverse aree di indagine. Ai fini del presente lavoro, rivolto ad evidenziare il portato professionalizzante dell'esperienza, si farà riferimento in particolare alle seguenti:

1 Contratto n. 2021-1-IT01-KA210-VET-000034545 (KA2 - Partenariato su Piccola Scala).

- la relazione tra tecnologie digitali e partecipazione nei contesti formativi non formali;
- il legame tra narrazione e PE per la promozione delle competenze digitali.

Le fonti empiriche sono state analizzate seguendo un processo di operazionalizzazione (Marradi, 1987) e l'analisi è stata svolta con il supporto del software NVivo, in particolar modo per garantire la trasparenza della codifica e dell'attività di analisi e reportistica (Pacífico & Coppola, 2010). Le codifiche utilizzate per l'analisi documentale e per i testi prodotti in fase di indagine sono state elaborate sulla base di una ricostruzione teorica dei principali costrutti di riferimento. Questa parte dello studio, che ne ha ricostruito il quadro teorico, ha tenuto in considerazione:

- il rapporto tra tecnologie, didattica e partecipazione;
- il costrutto di competenza, con un focus nella sua declinazione digitale;
- la *peer education* e i suoi modelli operativi;
- i processi narrativi in contesti educativi e il *digital storytelling*.

Al termine di queste due fasi di lavoro i risultati sono stati sottoposti ad ulteriore analisi attraverso il confronto con alcune delle critiche mosse alle posizioni educative fondanti del progetto quali:

- la centratura sui processi di apprendimento, che determinerebbe fenomeni di *learnification* della relazione educativa (Biesta, 2010, 2023; Conte 2016);
- l'assunzione del costrutto di competenza e *performance* nella prospettiva europea, come base per la progettazione educativa (Madrussan, 2016; Magaraggia, 2016; D'Ascanio, 2017);
- il substrato costruttivista, che ha fatto da sfondo alle diverse attività progettuali e di ricerca, ma che non sarebbe sufficiente a spiegare né la relazione educativa (Corbi & Oliverio, 2013; Corbi, Oliverio & Perillo, 2020), né il processo di apprendimento (Roth, 2011).

2. Le evidenze empiriche

L'insieme dell'analisi dei dati restituisce l'impegno degli educatori focalizzato principalmente nelle attività territoriali e solo in seconda battuta sulla loro formazione, che era il primo *focus* progettuale.

Gli educatori hanno manifestato attenzione e cura nello svolgimento dei percorsi educativi e riportano le loro esperienze con partecipazione, anche emotiva, maggiore rispetto a quella che è stata la prima fase di *training* a loro dedicata. Lo *hierarchy chart* delle codifiche operate sui materiali di ricerca ben rappresenta le centralità di questo tema:

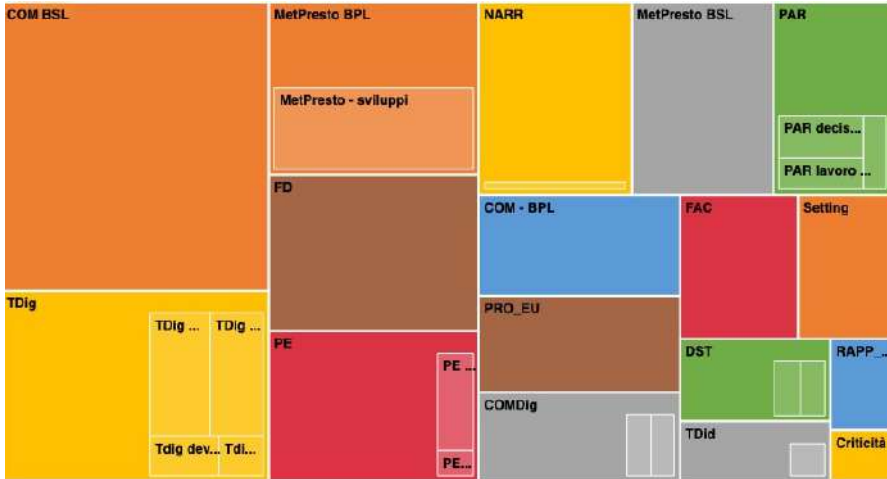


Fig. 1: Tabella gerarchica delle codifiche. COM BSL sta per Competenze beneficiari primo livello; mentre COM – BPL sta per Competenze beneficiari secondo livelli

Un altro elemento di interesse, che emerge con chiarezza, è il legame tra la preparazione teorica degli educatori e lo stile di progettazione, conduzione e i risultati delle attività territoriali e dei DST prodotti.

Il gruppo di educatori con un titolo di studio coerente con l'attività professionale ha elaborato e svolto un lavoro più attento agli aspetti educativi, sebbene con delle incertezze nell'uso dei *devices* e delle tecnologie digitali. Di contro, gli educatori con esperienza professionale, ma provenienti da percorsi accademici diversificati, si è mostrato più attento alla qualità tecnica del prodotto finale, raggiungendo buoni risultati narrativi, ma con uno scarto maggiore rispetto al processo di analisi delle competenze e al legame tra storia del DST e futuro desiderabile. Questo ultimo aspetto, infatti, per alcuni ragazzi/e è stato un'occasione di riflessione su progetti di vita verosimili, per altri è rimasto nell'ambito del sogno, di fatto non realizzabile e non collegabile con un piano di azione realistico. Le principali differenze sono collegate allo stile di conduzione del gruppo di pari.

L'elemento partecipativo, poi, legato sia all'uso delle tecnologie sia alle attività di *peer education* ha assunto un ruolo centrale, ma legato prevalentemente alla dimensione collaborativa all'interno del gruppo e molto poco alla sua accezione più ampia di co-progettazione, e/o di *empowerment* rispetto allo sviluppo del lavoro educativo. In ogni caso non è emerso alcun nesso tra uso delle tecnologie digitali, promozione delle competenze collegate e incremento di atteggiamenti partecipativi, anche interni al gruppo dei pari.

Un elemento molto influente sull'intero processo si è rilevato il *setting* ospitante: in due casi le attività si sono svolte nel contesto scolastico; in un terzo in una situazione residenziale ed immersiva (*bootcamp*), in un contesto interamente esperienziale.

Nei due casi di collaborazione con le scuole l'organizzazione dei ritmi di lavoro

e degli spazi a disposizione si sono rilevati restrittivi rispetto all'idea progettuale, ma di contro è emersa l'opportunità delle scuole di beneficiare di percorsi di apprendimento non formale che hanno fatto leva su motivazioni, stili e obiettivi diversi da quelle ordinarie portando un valore aggiunto.

Il *bootcamp* si è rilevato molto più adatto al lavoro fra pari e ha offerto la possibilità di promuovere con maggiore decisione e coerenza la messa in campo delle competenze comunicative e relazionali dei ragazzi coinvolti.

Per ciò che riguarda l'esame dei presupposti teorici della progettazione, che è stata sottoposta ad un'analisi critica anche attraverso il confronto con la letteratura scientifica, emergono da parte dei progettisti e degli esperti alcune consapevolezza di fondo rispetto ad alcune contraddizioni. In particolare:

- le competenze di cittadinanza e trasversali sono centrali per i processi educativi, ma è poi molto difficile metterle a valore negli ambienti professionali;
- le competenze digitali sono vissute sia come elemento di processo per la produzione di sapere, sia come prodotti di cui all'occorrenza si può fare a meno e quindi non perfettamente integrati nelle attività educative;
- esiste uno iato tra approccio collaborativo, tra pari, adottato nelle esperienze di educazione non formale e i contesti di istruzione formale o del mondo del lavoro, che invece sono caratterizzati da un orientamento competitivo.

Nonostante ciò, nelle pratiche, resta sostanzialmente indiscussa e primaria la centratura sullo sviluppo personale promossa dalle attività di *peer education*, vero motore del lavoro educativo.

3. Ricadute professionali e questioni aperte

Dal caso studio possono essere tratti elementi di interesse per le professionalità educative.

Il primo riguarda la continuità tra preparazione teorica e sensibilità educativa, specialmente quando le attività includono l'uso di tecnologie, così paradigmatiche nei processi di produzione culturale (Spinelli, 2022). Infatti, la preparazione degli educatori è una variabile determinante che incide sia sulle caratteristiche degli artefatti cognitivi, sia sull'approccio educativo che può essere orientato o alla qualità del prodotto o alla promozione di competenze utili nella crescita individuale.

Un altro elemento di interesse è il costrutto di competenza, che va assunto nelle sue specifiche endogene al mondo dell'educazione e alle potenzialità pedagogiche (Benadusi & Molina, 2018), facendo attenzione a non essere trsguardato solo alla coerenza con i profili professionali.

Infine, l'approccio narrativo emerge come proposta molto coerente con l'impianto generale del progetto e con il suo svolgimento pratico. Infatti, ha sollecitato un atteggiamento riflessivo permettendo così di superare il criterio osservativo e valutativo legato alla sola misurazione delle *performance*.

E proprio il processo valutativo è una delle questioni aperte: il *benchmarking*, che è stato assunto in linea generale per comparare i risultati delle istituzioni, dei progetti e degli apprendimenti, tende a «capovolgere la relazione mezzo-fine, ottenendo una sorta di *perfetto formalismo* al quale è l'oggetto da valutare che deve *adattarsi*» (D'Ascanio, 2017, p. 47). Questo approccio si è rivelato problematico perché tanto i processi di *assessment*, quanto quelli di *evaluation* conformano le proposte progettuali e le pratiche a indicatori che massimizzano il carattere performativo del risultato, tralasciando aspetti e processi che per loro natura sfuggono a questo metodo di analisi della realtà, quale quello della relazione o della produzione di senso o – ancora – del lavoro sulla desiderabilità esistenziale del futuro.

Questo punto sembra essere una traiettoria di lavoro futuro particolarmente interessante perché è quanto mai evidente l'abitudine a pensare progetti e a sviluppare percorsi di formazione sulla base degli indicatori con cui gli stessi saranno rendicontati prima e valutati poi. La criticità che si vuole sottolineare, dunque, non risiede nel processo di valutazione in sé, ma in due elementi che attualmente caratterizzano le principali espressioni di questa attività: l'essere decise in sedi diverse da quelle in cui vengono utilizzate e la loro apparente naturalizzazione, cioè l'allontanamento dalle teorie di riferimento che le hanno ispirate.

Sulla valutazione si incontra il lavoro dei progettisti e quello degli educatori ed è quindi una delle leve di miglioramento educativo dei progetti europei.

Riferimenti bibliografici

- Benadusi, L., & Molina, S. (eds.). (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Biest, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2023). La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 27, 1, 9-20.
- Conte, M. (ed.). (2016). *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Padova: libreriauniversitaria.
- Corbi, E., & Oliverio, S. (2013). La deriva della 'learnification' e l'appello della paideía. Oltre l'apprendimento 'matematico' e costruttivista. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 8, 1, 183-199.
- Corbi, E., Oliverio, S., & Perillo, P. (2020). Tra filosofia e pedagogia teoretica: il dibattito realismo-costruttivismo come caso studio. *Pedagogia oggi*, 1, 70-84.
- D'Ascanio, V. (2017). *La polisemia della performance. L'istruzione superiore e la società della conoscenza*. Roma: Anicia.
- Ledin, P., & Machin, D. (2020). *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Bloomsbury.
- Madruzzan, E. (2016). Il paradigma fenomenologico. In Baldacci M., Colicchi E. (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 97-117). Roma: Carocci.
- Magaraggia, S. (2016). Il discorso educativo europeo. Un esercizio di smascheramento.

- In Conte M. (ed.), *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione* (pp. 93-123). Padova: libreriauniversitaria.
- Marradi, A. (1987). *Concetti e metodo per la ricerca sociale*. Firenze: La Giuntina.
- Pacifico, M., & Coppola, L. (2010). *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*. Milano: Franco Angeli.
- Roth, W. M. (2011). *Passibility. At the Limits of the Constructivist Metaphor*. London-New York: Springer.
- Spinelli, A. (2022). *Partecipazione digitale. Ipotesi didattiche per la scuola democratica*. Roma: Aracne.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa.*, Roma-Bari: Laterza.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of Case Study Research*. London: SAGE Publications Inc.

Educare liberi. Promuovere la parità di genere a scuola attraverso l'albo illustrato e la autoriflessione

Donatella Visceglia

Dottoressa di Ricerca

Università Europea di Roma - donatella.visceglia@unier.it

Introduzione

Il presente contributo si propone di riflettere sui temi del pregiudizio e dello stereotipo cercando di individuare un possibile intervento pedagogico a scuola attraverso l'uso dell'albo illustrato e dell'autoriflessione. La scuola, infatti, proprio per la sua significatività nella vita del bambino, può intervenire nella destrutturazione psicologica e culturale del pregiudizio e dello stereotipo, attraverso la proposta di modelli alternativi capaci di agire sia sul piano degli espliciti sia sul piano degli impliciti della comunicazione (Barsotti, 2022; Biemmi, 2018; Barsotti & Cantatore, 2019).

L'intervento pedagogico proposto è centrato sulla potenza della narrazione che, (Batini, 2021; Moretti, 2017; Moretti & Morini, 2022) contribuisce a stimolare le funzioni cognitive ed emotive, così come le capacità di comprensione dei contesti (Bruner, 1988). Inoltre, la narrazione, proprio per la sua architettura centrata sulla costruzione di senso (Ricoeur, 1993), può agire sul piano della individuazione del Sé (Ammaniti, 1989), sulla costruzione di un immaginario individuale esplicito ed implicito, sull'acquisizione di un patrimonio lessicale che proprio perché opera come infrastruttura del pensiero, agisce sulla costruzione di un pensiero complesso. Ed infine, ma non per ultimo, la narrazione è un intervento ad alta densità pedagogica, poiché aiuta ad entrare in contatto con le storie degli altri e ad ipotizzare riprogettazioni esistenziali e futuri diversi anche per la propria di storia. La lettura personale, così come quella ad alta voce e condivisa, pertanto, può rappresentare una scelta pedagogica efficace già nell'educazione della prima infanzia, attraverso un'accurata selezione di albi illustrati e proposte editoriali che, esprimono idee innovative capaci di ribaltare la prospettiva e offrire una lettura alternativa a quella espressa negli stereotipi di genere. L'obiettivo, dunque, non è quello di eliminare le differenze, ma di sensibilizzare alla parità di genere partendo da albi illustrati, che offrano suggestioni differenti e consentano la progettazione di attività, che prediligano l'utilizzo di strategie didattiche attive e laboratori.

L'intervento da svolgersi a scuola considera, inoltre, due livelli: l'azione di autoriflessione e coinvolgimento dell'insegnante e la conseguente applicazione sull'alunno. Solo se l'insegnante diventa consapevole di essere portatore a sua volta di uno stereotipo e pregiudizio, può agire la destrutturazione di questo e promuov-

verla nell'alunno. L'adulto deve diventare abile nel ripercorrere la propria storia, riscoprendo cosa realmente lo rappresenta, cosa lo interessa, lo attrae e lo definisce, cosa immaginava nel proprio futuro a prescindere dal genere di appartenenza. Tale abilità è quella che poi deve essere promossa nel bambino.

1. L'albo illustrato come strumento pedagogico

Gli albi illustrati rappresentano uno dei generi della letteratura per l'infanzia di maggior diffusione e successo negli ultimi anni, con un potenziale educativo notevole, in grado di sviluppare competenze elevate come: osservare e interpretare la realtà che ci circonda nelle sue molteplici forme e manifestazione, costruire un pensiero originale e critico capace di confrontarsi costantemente con l'altro da sé (Capetti, 2018). È uno strumento capace di formare le future generazioni di cittadine e cittadini solidali, egualitarie, prive di pregiudizi, capaci di accettare la diversità e libere di pensare e immaginare un mondo giusto, imparandolo già nella prima infanzia (Pederzoli & Illuminati, 2021). Sono delle vere e proprie creazioni artistiche originali, che provengono da importanti sperimentazioni sia dal punto di vista semantico, ma anche dal punto di vista iconico e grafico. Infatti, nell'albo illustrato, parola e immagine rappresentano una perfetta sinergia in quanto la parola è completata dall'immagine e viceversa (Campagnaro & Stagi, 2013) ed entrambe concorrono alla costruzione globale del significato, che deve catturare l'attenzione del lettore, creando messaggi complessi e leggibili a diversi livelli di interpretazione (Fornara, 2016).

L'albo può essere considerato uno strumento educativo, che contribuisce alla formazione dell'identità dell'individuo e alla comprensione della realtà. Pertanto, è bene selezionare con criterio gli albi proposti in classe o in qualsiasi contesto educativo, tenendo in considerazione il potente strumento educativo con cui si ha a che fare.

In particolare, le storie narrate a bambini e bambine, possono avere una grandissima influenza nello sviluppo della costruzione della loro identità di genere. La conseguenza può essere l'espressione di un'implicita richiesta di adesione e identificazione ai modelli stereotipati di femminilità e mascolinità proposti dai personaggi e dalle storie (Biemmi, 2017). A tal proposito, la Belotti (1978) sostiene che la letteratura per bambini è un potentissimo agente di trasmissione culturale dei valori propri della società. Negli albi illustrati, poi, il grande potenziale visivo delle illustrazioni, rimane ancora più ancorato nella memoria del bambino, stimolando emozioni e interrogativi. Anche la collocazione del personaggio nella storia ha un grande peso nella costruzione, o meno, degli stereotipi.

È necessario, pertanto, che i libri offrano alle bambine e ai bambini modelli identificativi che non limitino le loro aspettative, in nessun caso, per ragioni di sesso. A tal proposito, vi sono diversi progetti sostenitori di questo orientamento non stereotipato tra cui, *Leggere senza Stereotipi*, *Polite* e *Educare alle differenze*.

2. L'albo illustrato e l'autoriflessione come strumenti educativi per combattere i pregiudizi e gli stereotipi a scuola

Come sostiene Batini (2021), leggere ad alta voce stimola le funzioni cognitive, le capacità di comprensione, arricchisce il patrimonio lessicale, ma soprattutto aiuta ad entrare in contatto con le storie degli altri e ad immaginare futuri diversi anche per la propria di storia. Questo porta a considerare la lettura una scelta pedagogica obbligata nell'intervento sui pregiudizi e sugli stereotipi.

Prima della lettura degli albi, sono state proposte delle immagini ai bambini, estrapolate dagli albi stessi, in cui si è chiesto loro se quello che vedevano poteva essere associato ad un personaggio maschile o femminile. Dopo la lettura dell'albo, i bambini insieme alle insegnanti hanno riesaminato le immagini commentando le idee pre e post lettura. Hanno riflettuto su cosa gli piacesse e su cosa, al contrario, non gli piacesse. Su come immaginavano il loro futuro, anche in relazione agli albi letti. Sono stati poi guidati nella creazione di un albo personale. I personaggi dei libri classici sono stati smontati e ricostruiti, sono diventati *anti-principesse* e *anti-principi*, colorati di abilità e capacità personali nuove, nate esclusivamente dai loro interessi e desideri. E anche i finali delle storie sono stati modificati. È stato utilizzato il disegno, perché attraverso questo, i bambini sono riusciti ad esprimersi superando le barriere costruite nella realtà. Hanno rivelato in modo spontaneo i loro interessi, idee, esperienze e condizionamenti sociali. Sono state poi analizzate le storie di vita di personaggi famosi anticonvenzionali, ma caratterizzati dalla capacità di aver trasformato nella realtà il loro sogno e la loro passione.

Le attività proposte hanno favorito lo sviluppo delle competenze emotive legate all'espressione e alla gestione delle proprie emozioni, al riconoscimento di quelle altrui e alla cura delle relazioni (Salovey & Mayer, 1990). Inoltre, l'empatia e il *perspective taking* portano benefici sulla riduzione di stereotipi e pregiudizi (Batson & Ahmand, 2009). Il loro incremento è stato favorito dalla scelta di metodologie attive quali il *role-playing*, che ha accompagnato la lettura degli albi e richiede l'assunzione di un comportamento in una situazione appositamente costruita oppure propone l'inversione dei ruoli per comprendere i punti di vista altrui. A questo si sono aggiunte il *problem-based learning*, il *cooperative learning* e le discussioni in *circle time*, che hanno permesso ai bambini di assumere una prospettiva diversa, comprendere empaticamente le difficoltà e le situazioni che l'altro si trova a vivere e collaborare per un obiettivo comune, a prescindere dal genere di appartenenza.

Agli insegnanti è stato chiesto di ripensare alla propria storia personale, utilizzando il canale visivo e quello verbale. Attraverso la scelta di immagini significative, solo in un secondo momento accompagnate dalle parole, hanno potuto identificare quegli elementi, quelle situazioni, quegli incontri che hanno determinato le scelte fatte. Recuperare parti di sé, emozioni e sensazioni abbandonate, gli ha permesso di riflettere sugli aspetti di pregiudizio e stereotipo presenti all'interno della loro formazione e della loro cultura, in quanto rappresentanti della società. Spe-

rimentare il processo di presa di consapevolezza, ha consentito agli insegnanti di progettare attività in grado di promuovere la stessa pratica nei bambini.

3. Conclusioni

Come espresso già in precedenza, l'obiettivo di un intervento da costruire a scuola, non è quello di tutelare o emancipare il *sexso debole*, ma di valorizzare quello che entrambi i generi possono apportare con le loro differenze. È proprio in questo senso che dovrebbe orientarsi la rappresentazione dei due sessi negli albi illustrati partendo dal riconoscimento della parità di valore tanto delle femmine quanto dei maschi, offrendo le stesse opportunità di essere: nel mondo lavorativo, nella vita privata e lavorativa, senza il vincolo dell'appartenenza sessuale. Il messaggio che dovrebbe passare è quello che *io sono semplicemente quello che sono*, a prescindere dalle caratteristiche fisiche e dall'appartenenza ad un genere piuttosto che ad un altro. Chi si occupa di educazione dovrebbe osservare attentamente i contesti educativi, rispettare le inclinazioni naturali dei bambini e delle bambine, senza presupporle sulla base di stereotipi di genere. In questo senso, mostrare degli albi illustrati con modelli di donne e di uomini non stereotipati, con le medesime opportunità, rappresenta una delle speranze per gli alunni, offre uguali opportunità di progettare le scelte future, rinforza le naturali predisposizioni, fa sentire di essere nel giusto e facilita l'espressione delle proprie idee, emozioni e pensieri. Infine, è importante riflettere sulla parola *genere*, che spesso nella quotidianità viene utilizzata con superficialità senza avere una reale competenza al riguardo. Definire il genere è un'operazione complessa, può essere considerato un nome per il modo sessuato con il quale gli esseri umani si presentano e sono percepiti nel mondo: nella società convivono due sessi e il termine genere segnala questa duplice presenza (Abbatecola & Stagi, 2017). Può essere considerato un modo di fare che viene attuato per andare incontro alle aspettative delle persone che ci circondano. La corrispondenza tra sesso e genere è tutt'altro che scontata. Tuttavia, con il passare del tempo, le caratteristiche sessuali, sono state considerate centrali nella determinazione del genere, creando delle aspettative già ben strutturate di quello che diventerà un bambino o una bambina nel tempo, anche con una definizione piuttosto precisa dei suoi gusti, tendenze, comportamenti e abitudini. Attualmente, poi, è necessario considerare lo sviluppo di un'insofferenza, con conseguente accusa di inadeguatezza, nei confronti della binarietà *donne e uomini*. Infatti, il concetto di genere si è espanso sottolineando la necessità di spostarsi verso la pluralità di definizioni, che non può più tollerare formule rigidamente classificatorie e definitorie, anche se funzionali ai fini della determinazione culturale, della conoscenza di sé e del mondo, della trasformazione e crescita soggettiva, culturale e sociale (Biemmi & Mapelli, 2023).

Riferimenti bibliografici

- Abbatecola, E. & Stagi, L. (2017). *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Ammaniti, M. (1989). *La nascita del Sé*. Bari: Laterza.
- Batini, F. (2021). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Firenze: Giunti Scuola.
- Barsotti, S. (2020). Fiaba e albo illustrato. Riflessioni su un fortunato incontro. In *La metamorfosi della fiaba* (pp. 109-132). Roma: Tab edizioni.
- Barsotti, S., & Cantatore, L. (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Batson, C.D., & Ahmad, N.Y. (2009). Usare l'empatia per migliorare gli atteggiamenti e le relazioni tra gruppi. *Social Issues and Policy Review*, 3, 141-177.
- Belotti Gianini, E. (2013). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Belotti Gianini, E. (ed.) (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Edizioni dalla parte delle bambine.
- Biemmi, I. (2017). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I., & Mapelli, B. (2023). *Pedagogia di genere*. Milano: Mondadori Università.
- Bruner, J.S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Capetti, A. (2018). *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*. Milano: Topipittori.
- Campagnaro, M., & Stagi, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Fornara, S. (2016). Nessuno tocchi Guizzino. Gli albi illustrati in Italia tra "teoria gender", false interpretazione e censura. *Gender/sexuality/italy*, 3.
- Moretti, G. (2017). Educazione alla lettura: il contributo della ricerca empirica. In Cantatore L. (ed.), *Primo: leggere. Per una educazione alla lettura* (pp. 53-76). Roma: Conoscenza.
- Moretti, G., & Morini, A.L. (2022). Dare valore alla lettura e alle illustrazioni avvalendosi della Reading Challenge virtuale. Esiti di una ricerca esplorativa. *Q-Times Web Magazine*, 14 (4), 253-265.
- Pederzoli, R.V., & Illuminati, V. (2021). *Tra genere e generi: tradurre e pubblicare testi per ragazze e ragazze*. Milano: Franco Angeli.
- Ricoeur P., (1993). *Sé come un altro*. Jaca Book.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Panel 4
**Sperimentare incontri. Dati, società, scelte empirico–sperimentali
nelle professioni educative, formative e pedagogiche**

Sottogruppo 1

Coordinatori

Irene Biemmi
Salvatore Patera

Interventi

Cristina Banchi
Alessio Castiglione
Luca Grisolini
Elisa Guasconi
Lucia Maniscalco, Martina Albanese
Sofia Marconi
Silvia Mugnaini
Marta Pampaloni
Vincenzo Scalcione

Coordinatori

Professione docente: femminilizzazione dell'insegnamento e formazione ad una cultura di genere

Irene Biemmi

Ricercatrice

Università degli studi di Firenze

1. La femminilizzazione dell'insegnamento: brevi cenni storici

Analizzando il profilo socio-demografico del corpo docente italiano emergono due caratteristiche che lo contraddistinguono nel panorama internazionale: l'età avanzata e la massiccia presenza femminile. Visionando i dati del report *Education at a Glance* (OECD, 2021)¹ scopriamo che l'Italia ha la quota più alta di docenti ultra 50enni tra i paesi dell'OCSE e la quota più bassa di insegnanti nella popolazione di età compresa tra i 25 e i 34. Nello stesso rapporto leggiamo che le maestre costituiscono il 96% del corpo docente della scuola primaria (la media dei paesi OECD è l'83%) mentre le docenti della secondaria di primo e di secondo grado rappresentano il 77% degli insegnanti (69% è la media nei paesi OCSE). In questa trattazione ci soffermeremo sul fenomeno della femminilizzazione dell'insegnamento, storicizzandolo e andando a delineare il possibile contributo delle e degli insegnanti alla promozione di una cultura della parità di genere in ambito scolastico.

La femminilizzazione del corpo docente, presentata talvolta con toni allarmanti come potenziale causa della dequalificazione dell'immagine sociale della professione, non può certamente essere considerato un fenomeno attuale in quanto ha lontane origini che si fondono con la nascita stessa della scuola italiana. Nella seconda metà dell'Ottocento la legge Casati (1859) prevede la formazione delle maestre attraverso apposite scuole e il loro ingresso nella professione come docenti delle scuole elementari femminili. Con il sorgere dello Stato unitario la scuola deve fungere da perno per il progetto di unificazione nazionale: investire nell'istruzione significa gettare le basi per realizzare il consenso dell'intera popolazione intorno al nuovo sistema sociale e politico. I Comuni, ai quale è affidato il compito di provvedere all'istruzione elementare, date le scarse risorse economiche a disposizione puntano sul massimo contenimento degli stipendi da attribuire ai maestri.

1 *Education at a Glance* è la principale fonte internazionale che fornisce una comparazione delle statistiche nazionali che misurano lo stato dell'istruzione nel mondo. Fornisce dati sulla struttura, le finanze e le prestazioni dei sistemi educativi nei paesi dell'OCSE e in un certo numero di economie partner. Il rapporto analizza i sistemi educativi dei 38 paesi membri dell'OCSE, più Argentina, Brasile, Cina, India, Indonesia, Arabia Saudita e Sud Africa.

La popolazione femminile, grande riserva di potenziali lavoratrici a basso costo, da subito va a rappresentare un target privilegiato per svolgere un'attività «mal remunerata, giuridicamente poco sicura, soggetta alla discrezionalità degli amministratori comunali» (Porcheddu, 1978, p. 354). Nell'arco del primo quarantennio unitario le donne vanno così a costituire la maggioranza del corpo docente elementare. Le scuole secondarie restano in larga parte in mano ai professori mentre alle donne, diplomate presso gli Istituti superiori femminili di Magistero – considerati da sempre università di secondo ordine – resta il campo delle scuole normali ad utenza femminile. L'insegnamento diventa delle poche attività extradomestiche (e l'unica di tipo intellettuale) cui le donne hanno libero accesso e che può offrire loro una possibilità di autonomia, di riscatto sociale e di indipendenza. Purtroppo, il terreno culturale del paese non è ancora pronto per accogliere questa richiesta di emancipazione femminile che viene infatti osteggiata dai pregiudizi sessisti della società (Ascenzi, 2019).

Nonostante questo esordio difficile, le donne conquistano sempre più spazio all'interno della scuola, per tutto il corso del Novecento, anche se non sempre in maniera progressiva e lineare. La femminilizzazione dell'insegnamento vive infatti delle inversioni di tendenza significative, per esempio durante il periodo fascista in cui si portano avanti politiche volte ad allontanare le donne sia dal mercato del lavoro scolastico (le insegnanti) che dallo stesso sistema di istruzione (le allieve). Nel dopoguerra, e in particolare dopo la riforma della scuola media unica del 1962 che dà una sterzata definitiva alla scolarizzazione di massa, il fenomeno dell'ingresso femminile nell'insegnamento riprende e si allarga a tutti i livelli d'istruzione, fino alla scuola secondaria, mentre l'università rimane ancora monopolio maschile.

Se facciamo un salto temporale e arriviamo ai giorni nostri possiamo verificare che la situazione è rimasta per certi versi analoga: la presenza femminile è largamente maggioritaria a scuola ma ancora minoritaria all'università. Le donne costituiscono in Italia l'81,1% degli insegnanti: si tratta di una delle quote più alta fra i Paesi europei considerati. La loro presenza, però, diminuisce al crescere del livello scolastico e con questo, presumibilmente, del prestigio sociale attribuito all'insegnamento nei diversi ordini di scuola. Si è parlato a questo proposito di una "piramide femminile" nella scuola (Ulivieri, 1995): alla base della piramide stanno le educatrici degli asili nido e le maestre della scuola dell'infanzia – nella quasi totalità donne – poi, salendo verso l'alto, col progredire del livello scolastico la percentuale di donne tende ad assottigliarsi. Le donne costituiscono il 98,7% del corpo docente nella scuola d'infanzia, il 95,6% nella primaria, il 77% nella scuola secondaria di I grado e il 63,6% nella secondaria di II grado. La presenza femminile a scuola sembra dunque seguire una sorta di legge matematica: è inversamente proporzionale al prestigio e alla remunerazione economica connesso con un dato livello professionale.

Questa regola vale anche per la distribuzione del personale femminile nel mondo accademico. Secondo gli ultimi dati del Miur (Miur, 2022) nell'anno accademico 2021/2022 il personale docente e ricercatore dei soli atenei statali ammonta a 68.960 unità e la distribuzione per genere mostra una prevalenza degli

uomini (58,8%) rispetto alle donne (41,2%) con differenze significative tra le varie qualifiche. La quota femminile diminuisce inesorabilmente al progredire della carriera: le donne sono circa il 49% tra i titolari di assegni di ricerca, il 46,4% tra i ricercatori, il 41,3% tra i professori associati ed il 26,4% tra i professori ordinari. Paragonando questi dati con quelli sulla scuola si può trarre una limpida conclusione: le donne, ancora oggi, sono accettate nei luoghi della trasmissione del sapere ma tenute lontane dai luoghi della produzione culturale, con particolare riferimento alla produzione del pensiero scientifico (Biemmi, Mapelli, 2023, p. 126).

2. Le donne insegnanti: da “vestali della classe media” a promotrici di cambiamento

Da questo breve excursus storico si potrebbe concludere che l'ingresso delle donne nella professione docente sia da considerarsi un'importante conquista femminile, un affermarsi in un ambito – quello della trasmissione della cultura – che storicamente è stato appannaggio degli uomini. In realtà ci sono tesi che contrastano questa ipotesi e che, al contrario, interpretano l'ascesa femminile nella scuola come la mera conseguenza di una perdita di prestigio sociale ed economico del ruolo docente, che di conseguenza non è più ambito dal genere maschile. Viene quindi – ancora – da domandarsi: la scuola è in mano alle donne o sono le donne ad essere in mano alla scuola? (Franca Pinto Minerva, 1977). Non esiste in realtà una risposta univoca poiché «la scuola finisce per configurarsi in modo ambivalente da una parte come luogo, in un certo senso, di promozione sociale e culturale e, contemporaneamente, dall'altra come luogo di “segregazione” lavorativa femminile, che finisce per perpetuare la divisione di ruoli e di partecipazione nei vari settori economici» (Dal Toso, 2000, p. 966).

Se la scuola italiana, stando ai numeri, può dunque essere definita “luogo di donne”, è vero che andando a scavare al di sotto dei dati superficiali si scoprono discriminazioni sotterranee e gerarchie professionali caratterizzate su base sessuale. In questa opera di scavo risulta anche utile domandarsi se ad una netta predominanza numerica faccia riscontro un'appropriazione compatta da parte delle insegnanti di strumenti critici rispetto al sapere trasmesso e una volontà di trasformare il sistema formativo in un'ottica più rispettosa dei principi dell'uguaglianza di genere. Alcuni studiosi e studiose a partire dalla fine degli anni Sessanta del secolo scorso si sono posti questa domanda pervenendo perlopiù a conclusioni negative: da più parti è stata denunciata una sorta di complicità degli insegnanti e, in particolar modo delle donne insegnanti, nel perpetuare acriticamente una cultura sessista e conservatrice. Nel 1967 in *Lettera a una professoressa*, i ragazzi della Scuola di Barbiana accusano l'istituzione scolastica di svolgere un'opera di forte selezione sociale, perpetuando modalità didattiche tradizionali e intrise di formalismi, disinteressandosi completamente del retroterra culturale degli alunni. La scuola viene identificata nella figura della professoressa e la *Lettera* si rivolge *a lei*, esordendo

così: «Cara signora, lei di me non ricorderà nemmeno il nome. Ne ha bocciati tanti. Io invece ho ripensato spesso a lei, ai suoi colleghi, a quell'istituzione che chiamate scuola, ai ragazzi che “respingete”. Ci respingete nei campi e nelle fabbriche e ci dimenticate» (Scuola di Barbiana, p. 9). Due anni dopo, in pieno clima di contestazione, vengono pubblicati i risultati di una ricerca sugli insegnanti della scuola media unica condotta dai sociologi Marzio Barbagli e Marcello Dei. Il titolo del libro, *Le vestali della classe media* (1969), lascia presagire i risultati dell'indagine. Dallo studio emerge che gli/le insegnanti svolgono due funzioni sostanzialmente conservatrici: la discriminazione e l'eliminazione dal sistema scolastico degli allievi delle classi sociali inferiori e la trasmissione dei valori dominanti, di quei valori tanto utili per formare il suddito ideale, per addestrare i giovani alla passività e alla subordinazione. Riguardo poi alla provenienza sociale degli insegnanti, emerge che gli uomini provengono in numero maggiore da famiglie umili (vivono quindi la professione come un'opportunità di promozione sociale) mentre le loro colleghe sono figlie in gran parte della piccola e media borghesia (più inclini, dunque, a reiterare dinamiche classiste).

Nel 1973 Elena Gianini Belotti pubblica il saggio-denuncia *Dalle parte delle bambine* che contribuisce non poco ad accrescere ancor più un sentimento di sdegno nei confronti degli atteggiamenti conservatori e sessisti delle donne insegnanti. Nel saggio si legge:

[Le insegnanti] sono conservatrici, in ogni senso, e tendono a riproporre schemi educativi, rapporti, valori, gerarchie così come li hanno ricevuti [...]. Sono figlie di una società patriarcale, e proprio le figlie meno ribelli che di questa società hanno accettato in pieno le ideologie, che sorridono con commiserazione quando si parla loro di emancipazione femminile perché a loro il rapporto uomo-donna va benissimo come sta e il solo pensiero di introdurvi cambiamenti li sgomenta. Sono creature pavide che hanno scelto una professione che le tiene al riparo da tutto quello che nella vita può succedere di traumatico (ma anche di stimolante e di eccitante) (Gianini Belotti, 1973, pp. 150-151).

La questione, sempre attuale, è ripresa da Simonetta Ulivieri a metà degli anni Novanta nel volume *Educare al femminile* (1995). In riferimento al movimento neo-femminista e a quello studentesco degli anni Settanta, l'autrice si domanda – con toni disillusi – se e in che misura questi eventi siano riusciti a scalfire gli atteggiamenti e la mentalità delle insegnanti:

Occorre dunque verificare in quale misura le donne insegnanti di fronte alle esigenze, alle analisi, alle proposte espresse dai movimenti femminili dei partiti prima e dal movimento femminista dopo, siano state capaci di mettersi in discussione nella scuola stessa come portatrici di valori dati, e spesso obsoleti, come trasmettitrici e ripetitrici di una cultura elaborata da altri, formatrici di bambine e giovani donne secondo i parametri culturali

e di costume elaborati dal sapere-potere secolare del patriarcato (Ulivieri, 1995, p. 198).

Non mancano voci più ottimiste. Secondo Barbara Mapelli (1997) alcune insegnanti, una minoranza, hanno cominciato a interrogarsi e a percepire la complessità e la criticità dell'essere donna all'interno di un'istituzione che ancora vive e si fonda su una cultura e un'organizzazione tutta al maschile. Scrive in proposito:

La nostra cultura, lo sappiamo e pare ovvio ricordarlo, è ancora profondamente e diffusivamente maschile, la cultura scolastica è ancora, forse ancora più di ogni altra, maschile. E non solo la cultura che si trasmette dalle cattedre ai banchi o che riempie i costosissimi libri di testo. È maschile anche la cultura organizzativa della scuola: le rigidità, le burocraticità, la regolazione, ufficiale e gerarchica, delle comunicazioni e delle relazioni. Mentre sotto tutto ciò, che pur permane e vincola pesantemente, si sviluppa il tessuto vivo dell'informale, del personale, del creativo e dell'invenzione, attraverso la quale le donne insegnanti, le migliori, si ingegnano per superare o aggirare gli ostacoli burocratici, attraverso la quale costruiscono reti relazionali dentro/fuori la scuola (Mapelli, 1997, p. 3).

Proprio la capacità relazionale femminile che nella scuola si esplica attraverso un contatto tra generazioni diverse di donne (insegnanti e studentesse) ma anche tra donne insegnanti e giovani uomini (gli studenti), può avere una valenza innovativa in grado di produrre cambiamenti fuori e dentro la scuola e di innescare nuova consapevolezza di genere.

La cultura di genere, metabolizzata e sperimentata da alcune donne insegnanti, può dunque divenire il fondamento per ridisegnare una nuova professione, aperta e desiderabile anche per l'altro genere, che si basi su un'attenzione alle differenze individuali e sia più rispettosa delle peculiarità dei singoli. La formazione ad una consapevolezza di genere può diventare quindi una risorsa – per le insegnanti così come per gli insegnanti – per ritrovare un senso per la propria professione, intrecciando questa stessa ricerca con quella più personale su di sé (Dal Toso, 2000). L'assunzione del punto di vista di genere nell'attività di insegnamento non può che divenire totalizzante e coinvolgere non solo l'attività didattica, ma anche il modo di porre a critica la cultura scolastica e la cultura più in generale, di cui la scuola è uno specchio ritardato (Biemmi, 2009).

3. La normativa e le politiche nazionali per la promozione della parità di genere in ambito educativo

Per lungo tempo in Italia il tema della formazione iniziale e in servizio del corpo docente in relazione alla cultura di genere e delle pari opportunità è rimasto inavaso. Lo ha denunciato a chiare lettere il rapporto della Commissione europea del

2010 *Gender Differences in Educational Outcomes* che presenta un monitoraggio del modo in cui viene affrontato nei paesi europei il problema diseguaglianza tra i sessi nell'ambito dell'istruzione. Dallo studio comparato emerge che tutti i paesi europei, tranne poche eccezioni, si stanno mobilitando per mettere in atto politiche in materia di parità: tra le eccezioni rientra proprio l'Italia che viene annoverata all'interno di quei Paesi «sprovvisti di politiche sostanziali in materia di parità tra i sessi nel campo dell'istruzione» (al pari del Portogallo, la Grecia, la Romania, l'Estonia, la Slovacchia e la Repubblica Ceca).

Dobbiamo tuttavia constatare che dal 2010 ad oggi sono stati fatti alcuni passi avanti, quantomeno a livello legislativo. Nel decreto legge n. 104 del 12 settembre 2013 recante «Misure urgenti in materia di istruzione» in riferimento alla Formazione del personale scolastico (art. 16), si legge che «al fine di migliorare il rendimento della didattica» sono previste «attività di formazione e aggiornamento obbligatori del personale scolastico» con particolare riguardo «all'aumento delle competenze relative all'educazione all'affettività, al rispetto delle diversità e delle pari opportunità di genere e al superamento degli stereotipi di genere». Analoghe indicazioni si trovano nel Decreto-legge n. 93 del 14 agosto 2013 finalizzato al contrasto della violenza di genere dove all'articolo 5 si prevede un «Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere», all'interno del quale si propone di «promuovere un'adeguata formazione del personale della scuola alla relazione e contro la violenza e la discriminazione di genere e promuovere, nell'ambito delle indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, delle indicazioni nazionali per i licei e delle linee guida per gli istituti tecnici e professionali, nella programmazione didattica curricolare ed extracurricolare delle scuole di ogni ordine e grado, la sensibilizzazione, l'informazione e la formazione degli studenti al fine di prevenire la violenza nei confronti delle donne e la discriminazione di genere, anche attraverso un'adeguata valorizzazione della tematica nei libri di testo».

Approdiamo quindi alla legge n. 107 del 13 luglio 2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* – cosiddetta “riforma della buona scuola” – che al comma 16 riporta testualmente: «Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori».

Da questa carrellata sul fronte legislativo pare dunque che il tema dell'educazione alla parità dei generi, collegato ad un progetto politico di sviluppo sostenibile (obiettivo 5 dell'Agenda 2030) e di prevenzione culturale della violenza di genere, inizi ad attecchire anche in Italia. La Pedagogia di genere (Biemmi & Mapelli, 2023) dovrà porsi tra i suoi obiettivi centrali quello di ripensare la formazione delle future leve di insegnanti ad una cultura di genere prevedendo corsi obbligatori sia nella formazione iniziale che nella formazione in servizio dell'intera classe docente (dai nidi d'infanzia alla scuola secondaria superiore). Si tratta di un inve-

stimento di lungo corso, i cui effetti in termini di effettive “pari opportunità” delle nuove generazioni di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, potranno essere raccolti a lunga distanza (forse non sarà sufficiente una generazione ma ne occorreranno due): proprio per questo vale la pena iniziare il prima possibile.

Riferimenti bibliografici

- Ascenzi, A. (2019). *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*. Pisa: ETS.
- Barbagli, M., & Dei, M. (1969). *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: Il Mulino.
- Biemmi, I. (2009). *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*. Pisa: ETS.
- Biemmi, I., & Mapelli, B. (2023). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Milano: Mondadori Università.
- Dal Toso, P. (2000). Le donne insegnanti: problematicità di una presenza nella scuola in una prospettiva di genere. *Orientamenti pedagogici*, 47 (6), 958-976.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Bruxelles.
- Gianini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Mapelli, B. (1997). Identità professionale nella scuola e formazione di genere. *Cisem Informazioni*, 13-14.
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing: Parigi.
- Pinto Minerva, F. (1977). La scuola in mano alle donne o le donne in mano alla scuola? Dibattito. *Nuova DWF*. 2, 5-19.
- Porcheddu, A. (1978). La donna nell'insegnamento: storia e prospettive. *Scuola e città*, 9, 353-360.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Ulivieri, S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.

Coordinatori
Lorenzo Milani e Paulo Freire:
riflessioni sul “posizionamento” in educazione

Salvatore Patera

Professore Ssocio

Università degli Studi Internazionali di Roma - salvatore.patera@unint.eu

1. Riflessioni a partire da un'esperienza

L'invito a condurre il Panel 4 (Junior conference) insieme alle colleghe Irene Biemmi e Daniela Frison ha rappresentato personalmente un'opportunità per condividere con i dottorandi e le dottorande presenti il senso del nostro ruolo in quell'occasione.

L'indicazione di metodo previamente condivisa con le colleghe con le quali abbiamo coordinato la sessione del pomeriggio rimandava alla scelta di adottare una postura di accoglienza, di ascolto e di supporto nei confronti delle presentazioni dei percorsi fino a quel momento svolti dalle dottorande e dai dottorandi invitati a partecipare. Percorsi esitati negli avanzamenti dei diversi progetti di ricerca da considerarsi quali artefatti *embodied* che coinvolgevano primariamente l'esser-ci, in quel momento, in quel preciso momento storico unitamente al modo assunto dai e dalle partecipanti per leggere e agire la realtà. Un momento storico rispetto al quale si tematizzava, e con loro anche noi, un punto di vista per certi versi esplicito quanto consapevole sul fare ricerca educativa. Non quindi una riflessione in astratto ma una problematizzazione del proprio posizionamento rispetto a cosa, ciascuno dei presenti, intendesse con il “fare ricerca educativa”.

Il posizionamento mio e delle colleghe, scelto in occasione di quella sessione, si basava pertanto sul non offrire esclusivamente indicazioni tecniche e procedurali utili all'avanzamento dei lavori di ricerca dottorale né tantomeno un limitato e riduttivo accompagnamento ad allenare le “competenze del pensare”. Ciò che abbiamo inteso essere il nostro compito riguardava il prestare un accompagnamento a riscoprire e mettere al centro una “prospettiva di speranza” (Hautamäki et al., 2022) quale leva in grado di attivare la voglia, la motivazione verso uno “scopo”: il continuare a imparare e, soprattutto, il continuare a imparare a imparare così da far “scoprire ai giovani le gioie intrinseche della cultura e del pensiero” (Milani, 1957, p. 128).

L'aver condiviso insieme alle colleghe questo spostamento dell'attenzione verso le persone piuttosto che esclusivamente nei confronti dei saperi (Martinelli, 2002) si è tradotta nell'intenzione di approfondire, durante le presentazioni e il successivo dibattito, problemi che non fossero astratti e tautologici nella misura in cui interessavano e intersecavano in un circolo di discussione la relazione tra i partecipanti,

noi e il mondo per il tramite delle ricerche e delle riflessioni comuni maturate a partire dai posizionamenti assunti con esse. Le presentazioni di ciascuno erano quindi un mezzo per condividere l'artefatto progettuale nella consapevolezza che ciascun artefatto contenesse le rappresentazioni di dottorandi e dottorande sul mondo nonché il loro specifico modo di guardarlo e agirlo nella prospettiva di condividere in maniera costruttiva le problematiche ed eventualmente delinearne possibili miglioramenti. Questi ultimi, intesi non solo come fini di natura tecnica ma come mezzi per raggiungere una consapevolezza “meta” quale prospettiva sul fare ricerca educativa.

L'adozione di questa postura assiologica e metodologica metteva al centro la problematizzazione del mondo e quindi del modo in cui i partecipanti simbolizzavano – attraverso le ricerche presentate – la cultura nella quale essi stessi erano immersi. Una sorta di tentativo di sperimentare quella “scomoda” problematizzazione, sosteneva don Lorenzo Milani (2017), nella consapevolezza, secondo Freire (1971) di “problematizzare la nostra cultura, non per distruggerla, ma per farne scaturire le possibilità taciute nei secoli attraverso un processo maieutico” (p. 11).

Questo rimando evidenzia un'assonanza forte, pur nelle differenze, tra Paulo Freire e Lorenzo Milani. Da un lato, un motivo comune ai due autori riguarda l'uscita nel 1963 delle loro due opere appena citate e, dall'altro, un motivo personale riguardava la mia recente partecipazione al *Circolo de Cultura* del progetto di formazione dell'Istituto Paulo Freire di Sao Paolo in cui portavo in discussione plenaria una prospettiva critica alla povertà educativa in quanto connessa e, per certi versi prodotta, a mio avviso, dalla “povertà educante” propria del mondo degli adulti (Patera, 2023). Questa assonanza ha rimandato nel mio percorso di scrittura a un intreccio di letture e di esperienze tenute assieme dalla prospettiva secondo la quale “Non si può amare creature segnate da leggi ingiuste e non volere leggi migliori” (Milani, 1980, p. 93) o, parimenti secondo il processo di “prescrizione”, ogni oppresso ha sempre dentro di sé i valori degli oppressori (Freire, 1971).

Questi due passaggi evidenziano la tensione di entrambi a problematizzare il proprio modo di essere e di fare scuola nella consapevolezza che gli “ultimi” diventano (e spesso rimangono) tali non per via di caratteristiche personali ma per via delle condizioni di contesto che noi adulti produciamo.

In ragione di ciò, dal punto di vista riflessivo rispetto al proprio agire professionale, prendere parte all'esperienza del convegno Siped incentrato sulla figura di don Lorenzo Milani ha rappresentato un'opportunità per interrogarmi a lungo durante il viaggio per raggiungere Firenze, sul significato di questo passaggio presente 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 (Milani, 1958, p. 239).

La densità di questo estratto si presterebbe a una riflessione approfondita che non potrebbe essere risolta in pochi pagine quantunque l'ultimo capoverso rappresenta il messaggio che mi ha colpito in funzione dell'esperienza di cui in questo contributo si dà conto. In particolare, è l'*aderenza* direbbe Martinelli (2002), che si evidenzia nel valore della testimonianza, attraverso una pratica educativa che per don Milani partiva dal vissuto, dall'affettività e dai bisogni: l'essere umani in carne e ossa. Questo estratto, in sintesi, mostra le contraddizioni che caratterizzavano l'epoca di don Milani come quelle della società attuale nella consapevolezza che la sfida educativa deve mettere al centro la denuncia e l'impegno che caratterizza la professione docente quale "sfida della differenza" (Cambi, 1987).

Quell'estratto di don Milani evidenzia, infatti, le criticità di un modello educativo che non risiede solo nella tendenza attuale a una bulimia delle tecniche da apprendere ma nella consapevolezza vigile e riflessiva che parte dall'interrogarsi su come bisogna essere: "bisogna essere..non si può spiegare in due parole come bisogna essere [...]" (Milani, 1958, p. 239). Uno stimolo che, in maniera caustica Gardner rimanda al fatto che: "Una mala persona no llega nunca a ser buen profesional" (Gardner, 2016).

L'attualità dell'estratto di don Milani, a mio avviso, risiede nell'aver colto il cuore del problema "a monte" della formazione degli insegnanti e più in generale "a valle" della formazione oggi nelle scuole spesso più attenta all'"infarcitura di nozioni" a scapito di una "coscienza etica" e di una "mentalità critica" sosteneva don Milani.

La ristrutturazione di campo che sta avvenendo negli ultimi decenni, che con qualche provocazione viene nominata controrivoluzione neoliberista si realizza in un'intenzione politica, economica, culturale ed educativa che, in forza di un riduzionismo, sposta l'attenzione sull'istruire e sull'addestrare piuttosto che sull'educare e sul formare: sul prescrivere piuttosto che sul problematizzare. Stiamo di fatto assistendo all'affermarsi di un modello di istruzione addestrativa svuotata dalla tensione educativa e formativa allo sviluppo umano. Come sosteneva Freire, svelare il senso di queste narrazioni, significa svelare i dispositivi ideologici e le formazioni discorsive che si celano dietro queste scelte.

Per citare qualche esempio, il dibattito su "skill" e "competenza" e il tentativo di equiparare la prima alla seconda, risponde a quella scelta addestrativa pur limitata a promuovere e conseguentemente a valutare performance e abilità standardizzate ascrivibili a funzionamenti cognitivi. Sostituire skill a competenza rischia di perdere di vista l'importanza di mettere al centro e problematizzare come esse vengano culturalmente utilizzate per costruire un'idea e una pratica delle relazioni, di posizionamento nel mondo e nella vita quotidiana (Patera, 2019). Questo tentativo di far prevalere le "skill" porta a una deriva pericolosa in quanto espunge dal processo di apprendimento la dimensione sociale a favore di un addestramento individuale e mentale interno al soggetto che non tiene in considerazione le rappresentazioni che un soggetto assume rispetto a un contesto e di come le performance riferite alle skill varino appunto in funzione di come i soggetti si rappresentano e simbolizzano i contesti di esperienza (Lave, 1988). L'attenzione è

sul ruolo collettivo dell'apprendimento come solidarietà dello stare insieme piuttosto che un apprendistato tecnico auto-addestrativo dimentico dell'educazione alla socialità e alla cittadinanza. Primo Levi aveva commentato che proprio i migliori medici e ingegneri si erano resi responsabili degli orrori della Seconda guerra mondiale a testimoniare che la formazione non è solo istruzione e addestramento ma emancipazione della persona, lavoro educativo profondo sulle premesse (secondo Mezirow) alla base dell'agire approfondendo “la conoscenza di sé e del mondo, per diventare finalmente sovrani” (Milani, 1980, p. 96).

In tal senso, lo studio dei processi latenti sottesi all'apprendimento interroga l'agire didattico per la promozione di esperienze di apprendimento che sollecitino la consapevolezza sui propri percorsi di crescita. La valutazione formativa svolge un ruolo strategico rispetto all'accessibilità e all'elaborazione critica dei diversi livelli e modalità di apprendere: un approfondimento delle pratiche di valutazione formativa nei contesti di apprendimento che promuovono l'agire competente offre un contributo alla riflessione pedagogica su una cultura della valutazione capacitante ed emancipante (Grange & Patera, 2021). Il fatto che l'agire competente, come riportato anche nei documenti europei del 2018 sulle competenze chiave non dipenda solo da conoscenze e skill ma da “mindset, beliefs, values e attitudes” dei soggetti significa ribadire l'importanza del fatto che è il riconoscimento che istituisce la competenza e la rende un costrutto che è insieme pratico e sociale proprio in funzione di come i soggetti si relazionano ai domini di esperienza. In tal senso il cuore della formazione affinché non si riduca ad addestramento istruttivo è quello di attivare la riflessione e la problematizzazione del modo in cui i soggetti leggono e agiscono il mondo.

Da questa prospettiva: “Competences include more than knowledge and understanding and take into account the ability to apply that when performing a task (skill) as well as how – with what mind-set – the learner approaches that task (attitude)” (EC, 2018, p. 4).

Queste riflessioni permettono di non ridurre a una dimensione addestrativa orientata alle abilità o ancora all'insegnare per competenze o all'ancor più ingenuo insegnare le competenze ma di cogliere una sfida trasformativa rispetto a come insegnare affinché gli studenti diventino competenti evitando il riduzionismo dell'apprendimento a un mero esercizio applicativo di procedure standardizzare rispondenti a un principio certificativo ricco di sintattica (le competenze) ma povero di semantica (l'agire competente in un contesto autentico).

Un altro esempio può esser fatto rispetto al tentativo di inserire le competenze non cognitive nella scuola italiana, ispirate da un riduzionismo proprio del passaggio da competenza a skill, indipendente dalle possibilità capacitanti dei contesti a favore invece delle caratteristiche “interne” dei soggetti secondo una prospettiva rischiosa che è quella delle “character skills” e dei tratti di personalità (Stringher & Patera, 2022).

L'idea di sviluppo umano in termini di meritocrazia (Rottenberg, 2018), indipendente dai fattori contestuali che possano promuoverla o inibirli, rappresenta una determinante culturale su cui riflettere al fine di non perpetrare il disconosci-

mento e il misconoscimento che alimenta forme di esclusione auto-avveranti. L'intento è quindi di esplicitare i presupposti alla base dell'agire professionale degli insegnanti tenendo in considerazione che la disuguaglianza è un prodotto storico e non naturale. Davanti alla mancanza di questa consapevolezza la scuola si troverebbe esautorata se non riproduttore dell'ordine (e del disordine) sociale (Furlong et al., 2009). La distopia della meritocrazia valorizzata in chiave positiva rappresenta un'ulteriore forma di riproduzione di disuguaglianza se non viene corretta in termini di meritorietà quale principio di organizzazione sociale fondato sul criterio del merito piuttosto che su quello del potere del merito (Boarelli, 2019).

O ancora in ambito accademico, la deriva *neolib* nel tradurre il “senso di iniziativa e imprenditività” in percorsi finalizzati esclusivamente alla creazione di imprese (*start-up* e *spin-off*) attraverso percorsi formativi basati sul potenziamento di abilità unicamente “aziendali” con scarsa attenzione alle competenze personali e sociali e agli impatti comunitari e sociali prodotti da tali iniziative (Patera, 2023).

Di fronte a questo vuoto pedagogico e a quella che don Milani definirebbe vacuità intellettuale e culturale si ha l'impressione che ciò che resti sia un'educazione depositaria attenta esclusivamente ad addestrarsi (lato docente) su skill e abilità tecniche e a insegnare (lato studente) nuclei caratterizzanti e disciplinari del sapere sempre più sganciato dal saper, poter, voler essere.

Rispetto a cosa significhi fare scuola in una prospettiva educativa e non istruttiva, riprende don Milani:

Bisognerà dunque accordarci su ciò che è scuola buona. La scuola è diversa dall'aula del tribunale. Per voi magistrati vale solo ciò che è legge stabilita. La scuola invece siede tra passato e futuro e deve averli presenti entrambi. È l'arte delicata di condurre i ragazzi su un filo di rasoio: da un lato formare il loro senso della legalità (e in questo somiglia alla nostra funzione), dall'altro la volontà di leggi migliori cioè di senso politico (e in questo si differenzia dalla vostra funzione) (Milani, 1971, p. 36).

Questa deriva è in realtà iniziata da tempo e, come ripreso da Quintana Cabanas (1986)

La sociedad no tiene todavía excesivos analfabetos; pero sí que cuentan con masas de adultos con un menor nivel de comunicación social, con poca participación en las decisiones colectivas y con escasa implicación en la vida comunitaria; la tarea de resolver esas deficiencias es lo que allí llaman la educación de adultos. [...] Se trata de una concienciación de las colectividades, capacitándolas para que tomen partido en sus propios problemas y sepan intervenir en las decisiones que conciernen (p. 12).

Questa citazione di Quintana Cabanas, che mi accompagna dal percorso di studio dottorale la condivido con gli studenti nella prima lezione introduttiva dei corsi proprio a evidenziare l'importanza di non concentrarsi solo sulla memoriz-

zazione di contenuti tecnici ma soprattutto sul dialogo quale postura riflessiva per discutere in gruppo sul senso di utilizzare quei contenuti nella vita quotidiana. Nell'ambito della presidenza del Corso di studi in Lingue per la didattica innovativa e l'interculturalità in UNINT o della direzione del Corso di specializzazione per le attività di sostegno agli alunni con disabilità presso il medesimo ateneo, il focus dell'impegno quotidiano è sul problematizzare le rappresentazioni degli studenti rispetto al proprio modo di essere, di vivere e quindi di fare scuola (Patera, 2018). Al proposito, due recenti lavori (Grange & Patera, 2021; Patera, 2022), hanno evidenziato da un lato, che l'esplicitazione dei fattori alla base dell'agire competente (*mindset, beliefs, values, attitudes*) tramite l'utilizzo delle funzioni diagnostiche e formative della valutazione possa permettere di esplorare e mettere in relazione le modalità di funzionamento dei soggetti con le loro possibili aree di sviluppo. Dall'altro lato, l'utilizzo di queste funzioni valutative ha permesso una più appropriata presa in carico di tali fattori nell'agire didattico così da attivare processi riflessivi e di consapevolezza nei soggetti in grado di incidere positivamente sull'agire competente in un particolare contesto e rispetto a un compito reputato significativo e motivante. Ciò al fine di migliorare la relazione con il contesto in termini di miglior apprendimento e partecipazione alla vita sociale. In tal senso, problematizzare l'educazione oggi significa, a mio avviso, mettere al centro una formazione che problematizzi quei fattori latenti che guidano il nostro modo di posizionarci nel mondo. L'agire competente, di fatto, è sempre socialmente situato e culturalmente connotato e parte, come sosteneva don Milani, dalla conoscenza di sé e del mondo. In ragione di ciò, approfondire dal punto di vista della ricerca educativa e dell'agire didattico i fattori culturali e i processi latenti sottesi all'apprendimento si configura come un'aggiuntiva chiave di gestione pedagogica delle situazioni formative poiché rende sia i docenti ma anche gli studenti maggiormente consapevoli del modello agito, considerandolo non come vincolo ma come risorsa evolutiva nella relazione con il contesto in virtù del quale si può insegnare ed apprendere l'agire competente nella pluralità delle situazioni formative e dei contesti di vita.

Questo posizionamento risulta cruciale, come affermò Freire, nella consapevolezza che gli educatori necessitano chiedersi da quale parte stiano quando insegnano ovvero per chi, per quale scopo e come si educa (Freire, 1985) o come ebbe a dire don Milani (1958) "Bisogna avere idee chiare in fatto di problemi sociali e politici. Non bisogna essere interclassisti, ma schierati" (p. 239).

Riferimenti bibliografici

- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (1987). *La sfida della differenza*. Bologna: Clueb.
- European Commission (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, COM (2018) 24 final 2018/0008 (NLE).

- Freire, P. (1971). *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder & Herder (trad. it.: *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1973).
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education*. Bergin & Gavey: South Hadley.
- Furlong, J., Cochran-Smith, M., & Brennan M. (eds.), (2009). *Policy and politics in teacher education: International perspectives*. London: Routledge.
- Grange, T., & Patera, S. (2021). Formative evaluation to support the development of the deep dimension of acting with competence. *A case study. Education Science, Society*, 12, 2, 47-61.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2022). *Assessing learning-to-learn: A framework.*, Centre for Educational Assessment. University of Helsinki, National Board of Education in Finland.
- La Vanguardia (2016). *H. Gardner. “Una mala persona no llega nunca a ser buen profesional”*. Disponibile al seguente link: <https://www.lavanguardia.com/lacontra/20160411/401021583313/una-mala-persona-no-llega-nunca-a-ser-buen-profesional.html>
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinelli, E. (2002). *Pedagogia dell'aderenza*. Firenze: Polaris.
- Milani, L. (1957). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Milani, L. (1971). “Lettera ai giudici”, in *Lobbedienza non è più una virtù*. Firenze: LEF.
- Milani, L. (1980). *Scuola di Barbiana (1967/1975). Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Milani, L. (2017). *Tutte le opere*, Tomo secondo. Milano: Mondadori.
- Patera, S. (2018). Tra “il dire e il fare” nella relazione insegnamento-apprendimento. Un caso di studio sulle rappresentazioni degli insegnanti in formazione iniziale. *Formazione & Insegnamento XVI*, 3.
- Patera, S. (2019). Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: come orientarsi? Un'analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali, *Scuola democratica*. Bologna: Il Mulino.
- Patera, S. (2022). Representations and practices of inclusive acting. A methodological path and an educational activity from a case study. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 304-318.
- Patera, S. (2023). Pobreza educacional de jovens e pobreza educacional de adultos: uma trilha de reflexão por meio de uma atividade de pesquisa e ação com estudantes universitários (pp. 298-310). J. M. de Abreu, P. R. Padilha (coord.), *Projeto extensão universitária em movimento. Artigos produzidos durante as formações do Instituto Paulo Freire*, São Paulo: Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire
- Patera, S. (2023). Educational challenges in entrepreneurship training. A systematic analysis of academic initiatives in the Italian context, *Pedagogia oggi*, 21(2), 96-106.
- Quintana Cabanas, J.M. (Ed.), (1986). *Investigación Participativa, Educación de Adultos*. Madrid: Narcea.
- Rottenberg, C. (2018). Neoliberal meritocracy. *Cultural Studies*, 32, 6, 997-999.
- Stringher, C., & Patera, S. (2022). Learning to learn: for a reflection on soft skills in a sociocultural pedagogical perspective. *QTimes – webmagazine*, XIV, 2, 192-207.

Quali strategie educative possono promuovere l'Active Ageing nel passaggio dalla vita lavorativa al pensionamento?

Giovanna del Gobbo

Professore ordinario

Università degli Studi di Firenze - giovanna.delgobbo@unifi.it

Cristina Banchi

Dottoranda

Università degli Studi di Firenze - cristina.banchi@unifi.it

Introduzione

Le profonde trasformazioni demografiche degli ultimi decenni caratterizzate da il prolungamento della vita e dalla bassa natalità, richiedono interventi urgenti, supportati da politiche di invecchiamento attivo e di solidarietà intergenerazionale. Occorre intervenire adesso per evitare che il sistema economico diventi insostenibile nei prossimi decenni. Il peso dei costi previdenziali ed assistenziali è già una realtà attuale, che andrà ad aggravarsi negli anni futuri.

L'Europa ha lanciato le politiche di Active Ageing, catturando gli aspetti multidimensionali dell'invecchiamento longevo, in salute e attivo, nei così detti 'Pilastri' dell'invecchiamento attivo: Partecipazione, Salute e Sicurezza. Dimensioni ampie, che presuppongono capacità di auto-apprendimento e che devono essere costruite prima possibile, fin dall'infanzia, in un processo di lifelong learning, per poter incidere con trasformazioni profonde e durature.

Il passaggio dal lavoro alla pensione può risultare problematico e la mancanza di adeguate competenze, o la mancanza di consapevolezza delle competenze possedute, può essere alla base di una transizione difficile e 'in-produttiva', con conseguente perdita di benessere e ricadute sullo stato di salute.

Le competenze sviluppate durante la vita lavorativa, considerate funzionali prevalentemente o esclusivamente al mondo/mercato del lavoro, possono risultare efficaci, se adeguatamente gestite dal soggetto stesso, per la vita extra lavorativa e per un invecchiamento attivo 'produttivo'.

La ricerca intende pertanto indagare le condizioni educative che possono promuovere l'Active Ageing nel passaggio dalla vita lavorativa al pensionamento, ipotizzando di individuare forme di lifelong learning capaci di sviluppare fattori protettivi e facilitanti per la gestione delle fasi di transizione e la permanenza attiva nel sistema sociale e produttivo, anche al termine della vita lavorativa, attraverso le life skills e capacità di self-care.

Razionale: in una popolazione longeva, il processo di transizione dalla vita lavorativa alla pensione comporta una profonda *trasformazione* sia individuale che

collettiva. Riteniamo sia necessario individuare e sviluppare dei processi educativi e formativi per delle nuove life-skills, in contesti sia formali che informali. Questo requisito necessita della conoscenza del fenomeno e dei fattori che favoriscono o impediscono una transizione di successo.

Background: esperienze di transizione dal mondo del lavoro alla pensione nel contesto italiano, per un invecchiamento attivo di successo.

Ipotesi: L'ipotesi di ricerca considera l'esposizione a diverse azioni educativo/formative durante la vita lavorativa, quale fattore protettivo e facilitante per la gestione delle fasi di transizione e la permanenza attiva nel sistema sociale e produttivo, anche nell'ultima fase della vita lavorativa. Lo sviluppo in particolare di life skills diventa predittivo in termini di acquisizione delle competenze di self-care necessarie nella fase di invecchiamento.

Obiettivo

L'obiettivo è quello di individuare i fattori e le condizioni per una "azione educativa attivante" basata su nuove professionalità educative e su un sistema di welfare integrato, capace di offrire opportunità di gestione e partecipazione attiva alla sfera sociale e economico produttiva (anche in termini di economia informale e produzione di servizi).

Sotto-obiettivi

- offrire evidenze che possano rappresentare un riferimento per nuove politiche educative e di welfare integrato (educativo, sociale, culturale), sostenibile e canterabile, in grado di considerare nella longevità il lifelong learning come leva per l'invecchiamento attivo e favorire una positiva transizione dal mondo del lavoro alla pensione;
- mettere a punto un sistema di criteri e indicatori per l'implementazione di modelli e pratiche efficaci all'acquisizione delle competenze necessarie durante la vita lavorativa, che possano rappresentare uno strumento ed un'opportunità per la costruzione delle teorie pedagogiche sulla longevità ottimale e l'invecchiamento attivo: questo obiettivo sarà raggiunto al termine della ricerca.

Metodo: rassegna della bibliografia.

Quesito di ricerca bibliografica: *Quali strategie educative informali e non formali, possono promuovere l'Active Ageing nel passaggio dalla vita lavorativa al pensionamento?*

Ambito di ricerca: mondo del lavoro in Italia.

Popolazione target: 55-64enni (Active Ageing Index).

Parole chiave: Active ageing, workplace learning, policy, transition, skill*, lifelong, care, retirement.

Motori di ricerca: Onesearch UNIFI, SciELO – Scientific Electronic Library Online, ERIC, Scopus e Web of Science, PubMed.

Letteratura grigia prodotta dagli enti di settore.

Criteri di inclusione: modelli di welfare integrato efficaci nei domini dell'Active Ageing Index, competenze di life skill efficaci utilizzate ed eventuali gap, studi che analizzano il fenomeno in ottica educativa, in contesti formali e informali, contesto italiano.

Criteri di esclusione: studi che si occupano esclusivamente dell'aspetto sanitario del fenomeno, studi incentrati sulla popolazione anziana con malattie specifiche e/o disabilità, studi in ottica emergenziale.

Filtro: paper pubblicati dal 2012 al 2023.

Il periodo di riferimento è stato stabilito sulla base di due criteri. Il primo riguarda le politiche di invecchiamento attivo, in quanto l'anno 2012 è l'anno dedicato all'invecchiamento attivo¹, ed ha inizio il monitoraggio dei paesi della comunità europea tramite l'Active Ageing Index. Il secondo riguarda le politiche relative al mondo del lavoro, in quanto è l'anno della riforma delle pensioni che vede il prolungamento della vita lavorativa².

Questi due eventi rappresentano punto di svolta nel panorama economico e sociale per cui sarebbe confondente includere studi precedenti.

Sintesi preliminare dei risultati

La prima selezione è stata fatta sulla base della lettura dei titoli e degli abstract. Dei 74 articoli, dopo la lettura del full text, sono stati esclusi 4 articoli, mentre sono stati integrati, tramite le citazioni 7 nuovi articoli. Questo processo ha incluso anche la letteratura grigia.

Da questa rassegna emergono, per ridondanza alcune categorie e dispositivi potenzialmente utili alla definizione delle life skills predittive in termini di acquisizione delle competenze di self-care necessarie nella fase di permanenza e transizione dal mondo del lavoro alla pensione.

In ordine di frequenza si rilevano:

- *Processi solidali e reciproci di scambio intergenerazionali:* interventi di dialogo intergenerazionale e trasferimento di competenze;
- *Lifelong learning:* la formazione continua e l'apprendimento formale ed informale, con particolare attenzione alle competenze digitali di Information and Communication Technologies (ICT) e alle competenze trasversali e di career guidance;

1 Il 2012 è stato proclamato l'«Anno Europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà intergenerazionale» ed ha avuto come principale obiettivo la sensibilizzazione dell'opinione pubblica sulle politiche basate sui bisogni delle persone anziane, a favore di un ruolo attivo nell'età anziana ed del potenziamento della solidarietà tra le generazioni.

2 Il Decreto Generato 6 dicembre 2011, n. 201, intitolato «Disposizioni in materia di trattamenti pensionistici», detto anche 'Riforma Fornero', porta l'età pensionabile per vecchiaia a 67 anni e l'anticipata (anzianità) a 42 anni e 10 mesi di contributi per gli uomini e 41 e 10 mesi per le donne.

- *Volontariato*: mette in grado di utilizzare l'esperienza e le capacità professionali, permette di ritrovare una nuova identità ed un nuovo "diritto di cittadinanza";
- *Prendersi cura*: l'anziano può sopperire a carenze di welfare sociale (es. family care).

Gli obiettivi sono prevalentemente quelli di superare l'ageism reciproco, dando valore alle fasi della vita, superando l'obsolescenza delle conoscenze e ricostruendo nuove identità.

Si conferma, anche se solo provvisoriamente, l'ipotesi di ricerca, in quanto appare sin qui evidente che l'esposizione a diverse azioni educativo/formative durante la vita lavorativa, possa rappresentare un fattore protettivo e facilitante per la gestione delle fasi di transizione e la permanenza attiva nel sistema sociale e produttivo.

Inoltre la bibliografia ha fatto emergere i caratteri ricorrenti, che hanno permesso la redazione di un Glossario. Ciascun carattere ricorrente è stato definito, così da costituire un riferimento per la lettura delle prassi e delle teorie. Il Glossario è stato progressivamente arricchito con i caratteri emergenti e rappresenta una mappa di lettura del fenomeno.

Azioni future

Prosegue la ricerca bibliografica con l'obiettivo di individuare le teorie ed i predittori che supportano la transizione dal lavoro al pensionamento in una prospettiva di prolungamento della vita attiva e

Lo scopo finale sarà il progetto di ricerca (studio di caso).

Una breve riflessione

Anche se esula dalla ricerca, non possiamo non considerare che la longevità comporterà inevitabilmente la riduzione della produttività e dell'autonomia.

Questo processo può essere rallentato e compensato grazie a una rinnovata solidarietà civile reciproca in spazi di concreta autodeterminazione, costruiti pedagogici che richiedono competenze.

I criteri dell'Active Ageing Index e la letteratura internazionale, considerano il prolungamento della vita produttiva, retribuita o meno, un indicatore di invecchiamento attivo di successo. Per una longevità che consideri anche la qualità di vita, e con essa i desideri e le aspettative delle persone, sarebbe importante definire cosa si intenda per *produttività*.

Mantenendo sullo sfondo il costruito della cura e della cura di sé, la ricerca intende considerare il concetto di "attivazione" il fulcro di un ampio disegno di ridefinizione di modelli di welfare capaci di coniugare politiche del lavoro, politiche formative e politiche sociali, prevedendone non solo una rimodulazione, ma anche una loro crescente integrazione.

Riferimenti bibliografici

- Boffo, V. Formenti, L. Bettin, V. Galeotti, G. Massaro, S. Ricchiuti, P. Togni, F., Tosi, I. (2022). *Active ageing: il ruolo dell'apprendimento permanente* SIPED, Società Italiana di Pedagogia.
- Del Gobbo G. (2018). *Solidarietà e sviluppo endogeno sostenibile: lo sguardo pedagogico per riconoscere il valore dei saperi altrui*.
- Del Gobbo, G. & Federighi, P. (2021). *Attori e sistemi della formazione*. EditPress.
- Federighi, P. (2009). L'educazione incorporata nel lavoro. *Studi sulla Formazione*, 12, 1/2.
- ISFOL (2015). *Age management nelle grandi imprese italiane: i risultati di un'indagine qualitativa*. Formazione Orientamento Professionale Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Ladogana, M. (2018). Il pensionamento, un'occasione per crescere. Ancora. *Pedagogia più Didattica* 4(1) (<https://tinyurl.com/u7dnn52r>).
- Rosa, G. (2022). *Active Ageing in Azienda. Trasformare i lavoratori senior da problema a opportunità*. Milano: Franco Angeli.

Insegnare e imparare con Instagram

Alessio Castiglione

Dottorando

Università degli Studi di Palermo - alessio.castiglione@unipa.it

Introduzione

Oggi, nelle pause scolastiche, accade di vedere gli studenti alle prese con i propri dispositivi tecnologici usati per comunicare, fotografare e postare ciò che sono e ciò che fanno (Giuffré & Fasoli, 2022). Spesso però queste attività non sono state adattate al processo didattico, per cui si cerca in tanti modi di allontanare lo smartphone dalle aule perché considerato uno tra le maggiori distrazioni o, peggio, un nemico della didattica (Ferri, & Marinelli, 2010). Le tecnologie inglobano dicotomicamente rischi e opportunità, ciò che si ritiene pertinente è andare oltre, per poterle esplorare sotto un profilo fenomenologico-educativo (Cappello, 2020).

In questa prospettiva, la domanda di ricerca che guida questo studio è: gli smartphone e una piattaforma di social networking possono essere impiegati per finalità didattiche con l'obiettivo di creare un processo co-costruttivo di comunità virtuali di pratiche con studenti e docenti appartenenti a generazioni diverse? Partendo da un quadro metodologico di riferimento, si definirà ciò che ha portato alcune scuole di Palermo e Braganza a scegliere di utilizzare Instagram per insegnare e studiare, trasformando quella che era una debolezza in una nuova risorsa (Manino, 2017).

La finalità principale di questo studio è di porre le basi per una didattica che scelga di lasciare gli smartphone accesi in aula usufruendo della piattaforma di social networking che più sembra mettere d'accordo adulti e adolescenti: Instagram (Landi, 2019).

Vediamo innanzitutto quali sono gli studi che si sono occupati di includere i *social network sites* direttamente e trasversalmente nell'istruzione.

Fin dagli anni Ottanta impegnata su questo tema è la Media Education (Rivoltella, 2020), la cui finalità è di portare a una consapevolezza digitale in grado di gestire informazioni, creare contenuti ed elaborare un pensiero critico ed etico sugli strumenti digitali (La Marca, 2016).

Un altro riferimento che ha provato a delineare fin dai primi anni Duemila percorsi affini alla proposta di questo testo è il Net Learning. In una pubblicazione curata da Davide Biolghini (2001), si definisce Net Learning il campo operativo attraverso il quale apprendere attraverso e in rete. Nel particolare, lo sviluppo di comunità virtuali di pratiche, afferenti al paradigma wengeriano (Wenger, 1998,

2002, 2011), è la strategia più adoperata per la creazione e la condivisione di conoscenze attivate grazie al lavoro di networking.

Per usufruire della Media Education e del Net Learning occorre saper scegliere le strumentazioni idonee, rintracciabili nella metodologia denominata Mobile Learning, che raccoglie tutto ciò che è possibile svolgere didatticamente con i dispositivi tecnologici mobili.

Per concludere la riflessione sull'impianto teorico-metodologico di riferimento, si indica il Social Learning Network, la metodologia attraverso la quale gli alunni, in vista di un'intelligenza costruita socialmente, possono comunicare tra loro e con i docenti in modo interattivo e continuo in uno spazio digitale comune (Huang, Yang, Huang & Hsiao, 2010). Elementi come gruppi, chat, post, reel, possono essere usati dagli insegnanti e dagli studenti per strutturare attività didattiche collaborative (Castiglione, 2023), coinvolgenti e personalizzate.

1. Metodi

Gli appartenenti alla generazione Alpha sono i nuovissimi adolescenti *digital, social, global, mobile e visual*. Nati dall'anno 2010, con un'infanzia vissuta durante la pandemia, hanno allenato le loro abilità digitali navigando nel web, interagendo attraverso i social media con adulti e gruppo dei pari e studiando attraverso gli schermi. Ritornati in classe gli abbiamo poi chiesto di mettere da parte tutto ciò che si era rivelato utile durante la didattica a distanza (Confalonieri & Tiozzo, 2022). La proposta di poter apprendere con Instagram si configura in una logica di continuità come esperienza didattica integrativa per proseguire con una didattica digitale che si avvicini ai loro interessi e linguaggi. Grazie alle funzionalità di cui Instagram dispone, è possibile caricare, condividere e interagire con contenuti di microapprendimento (Buchem & Hamalman, 2010; Hug, 2005), considerando gli account come profili educativi attraverso i quali studenti e insegnanti estendono i processi attivati in classe e producono portfoli mediali. Inoltre, in quanto ambiente virtuale, Instagram può essere sfruttato per sviluppare culture partecipative e comunità virtuali fondate su domini, valori e pratiche da mettere in comune.

La scelta di Instagram come social network privilegiato è stata supportata dai dati emersi dall'istituto di ricerca globale DataReportal (2023). Per quanto riguarda la ricerca è il social network che più soddisfa i criteri di creazione di contenuti multimediali, sviluppo di comunità virtuali coinvolgenti e facilità d'uso.

Lo scopo di questo studio qualitativo è stato quello di dimostrare l'efficacia di una didattica *digital, social, global, mobile e visual*, pensata su misura per la generazione Alpha, aggiungendo al set didattico tradizionale anche smartphone e social network. Per la ricerca oggetto del presente articolo è stato preso in considerazione un approccio a metodo misto. Per lo sviluppo della comunità virtuale è stata utilizzata la metodologia della ricerca-azione (Lavanco, Novara, 2012), sostenuta dalla netnografia (Kozinets, 2010) per l'analisi descrittiva dei contenuti mediae-

educativi emersi. Alla ricerca è stato dato il nome di Edu-social Algorithm, ripreso nella pagina ufficiale del progetto¹ e nei relativi account educativi. Per la realizzazione si è partiti da una prima analisi di contesto con il coinvolgimento delle scuole partner delle città di Palermo (Italia) e Braganza (Portogallo), selezionando un totale di otto classi di progetto. Esse hanno aderito seguendo uno specifico cronoprogramma (Fig. 1), che ha compreso:

- *Formazione docenti*: in questa fase è stato sviluppato tra il ricercatore e il corpo docenti il modello metodologico per utilizzare smartphone e Instagram, decidendo congiuntamente modalità, tempi, spazi e criteri di valutazione in Edu-social Algorithm;
- *Focus group con gli studenti*: nella seconda fase gli studenti sono stati coinvolti presentando loro il progetto di ricerca-azione e raccogliendo opinioni sull'uso dello smartphone e di Instagram per l'apprendimento. Il focus group è stato inoltre utile a negoziare la *netiquette* del progetto;
- *Sviluppo della comunità virtuale di pratiche Edu-social Algorithm*: sotto la guida del ricercatore le classi partner hanno iniziato a sviluppare con specifici account educativi attività, progetti, consegne, interazioni. A distanza di sei mesi dall'inizio del progetto di ricerca, le classi hanno acquisito un metodo autonomo di insegnamento e apprendimento.

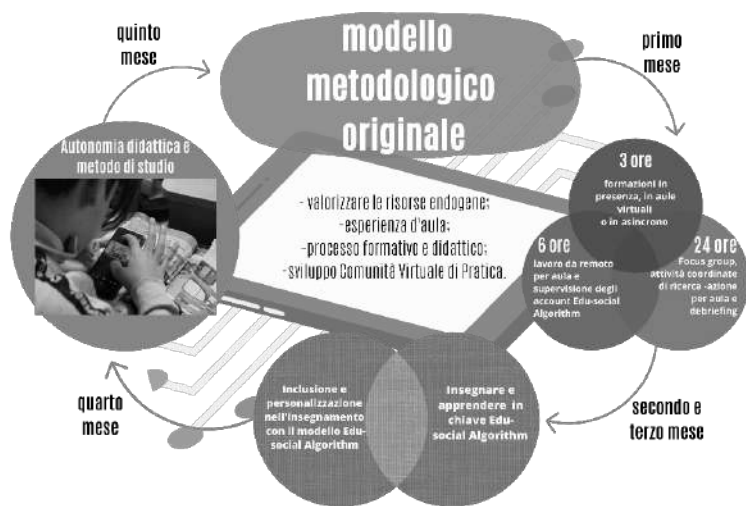


Fig. 1: Cronoprogramma della ricerca-azione Edu-social Algorithm

1 Pagina Instagram ufficiale: https://www.instagram.com/edu_social_algorithm/.

I partecipanti di questo studio hanno consistito in 62 studenti, 68 studentesse, 13 insegnanti di sesso maschile e 64 insegnanti di sesso femminile, sei classi del Comune di Palermo e due del Distretto di Braganza appartenenti alla scuola secondaria di primo grado, nello specifico al terzo anno.

2. Risultati

Il ricercatore ha guidato gli insegnanti e gli studenti trasformando le aule in ambienti ibridi. Per la supervisione e la raccolta degli artefatti digitali prodotti dai partecipanti fondamentale è stato il ruolo della pagina ufficiale (Fig. 2).



Fig. 2: Pagina Instagram ufficiale del progetto Edu-social Algorithm

Gli studenti e i docenti per interagire tra di loro hanno inserito nel nome del proprio account Instagram il prefisso “edu_” come dominio, così da riconoscersi reciprocamente. Per salvaguardare ulteriormente i membri interni della comunità Edu-social Algorithm, il ricercatore ha monitorato le iscrizioni.

Passando in rassegna i post edu-social creati nell’anno scolastico 2022-2023 da studenti e docenti inseriti nella ricerca-azione, si mostrerà nelle immagini successive cosa si intende per insegnare (Figg. 3-6) e studiare (Figg. 7-10) con Instagram.



Fig. 3: Post per anticipare l'argomento da trattare in classe



Fig. 4: Post per riprendere l'argomento trattato a lezione



Fig.5: Post per schematizzare la lezione

Scheda attività

Strutturare consegne Edu-social



Lasciare una consegna su Edu-social Algorithm significa pensare lo spazio virtuale dei social network come un quaderno digitale dentro il quale sperimentare con un canale nuovo un inedito compito scolastico fatto di immagini, didascalie, hashtag e tag.



Materiali

Smartphone o tablet connessi a Internet, libri e appunti, risorse web, social media



Tempistiche

20 minuti prima della fine della lezione o come compito a casa

Procedura

Accendi il tuo smartphone e collegati al tuo profilo educativo

Usa tutte le risorse disponibili

Componi una didascalia che rappresenti l'argomento

Scegli l'immagine o crea l'infografica per rafforzare il testo

Tagga l'insegnante e scrivi l'hashtag della materia (es. #edusocialstoria)

Fig. 6: Procedura per il completamento della scheda attività con Edu-social Algorithm.



Fig. 7: Post per rispondere a una consegna metacognitiva

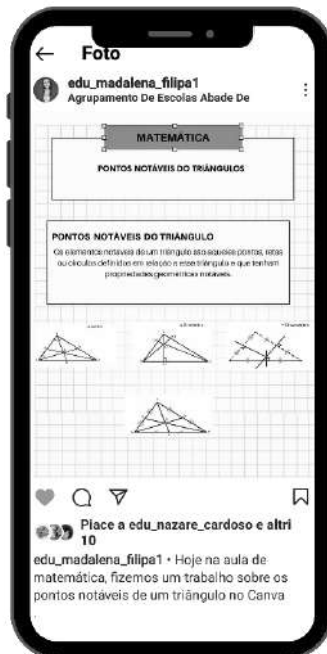


Fig. 8: Post per schematizzare un compito di geometria



Fig. 9: Post per realizzare un compito di letteratura



Fig. 10: Post per realizzare un'attività con la realtà aumentata

3. Conclusioni

Con il consenso dei genitori è possibile iscriversi legalmente alla maggior parte dei social network a partire dai 13 anni di età (Lavanco, Castiglione, 2023). La ricerca tra università e scuola, come nel caso di Edu-social Algorithm, permette di trasferire agli insegnanti nuove competenze per il loro sviluppo professionale da far ricadere negli studenti che si apprestavano a debuttare nello spazio virtuale del social network Instagram, con l'intenzione di far emergere la quota didattico-pedagogica di questa piattaforma ed educarne a un uso consapevole. A distanza di sei mesi dall'inizio del progetto, sono stati creati più di 700 post didattici, e raggiunti 603 account (di cui il 69,5% italiani e 25% portoghesi). In un'ottica futura, Edu-social Algorithm potrebbe estendersi in altri contesti scolastici diffondendo una cultura pedagogica dentro i social network così da poter insegnare, imparare ed educare anche attraverso Instagram, partendo da un'unica comunità virtuale di riferimento.

Riferimenti bibliografici

- Biolghini, D. (Ed.). (2001). *Comunità in rete e Net Learning. Innovazione dei sistemi organizzativi e processi di apprendimento nelle comunità virtuali*. Milano: ETAS.
- Buchem, I., & Hamelmann, H. (2010). Microlearning: A strategy for Ongoing Professional Development. *eLearning Papers*, 21, 1-15.
- Cappello, G. (2020). Introduzione. In D. Buckingham, *Un manifesto per la media education* (pp. 3-14). Firenze: Mondadori Università.
- Castiglione, A. (2023). Edu-social Algorithm: A Methodological Model for Using Smartphones and Instagram in Generation Alpha's Education Through a Community of Virtual Practices. In P. Kommers, I. Arnedillo-Sánchez, P. Isaías (Eds.), *e-Society and Mobile Learning 2023* (pp. 290-300).
- Confalonieri, R., & Tiozzo, A. (2022). *Media Education e Didattica Digitale Integrata. Percorsi per la didattica quotidiana nella Scuola dell'Infanzia e nella Primaria*. Roma: WinScuola.
- DataReportal – Global Digital Insights (2023). *The Latest Instagram Statistics: Everything You Need to Know*. Retrieved May 31, 2023, from <https://datareportal.com/essential-instagram-stats>.
- Ferri, P., & Marinelli, G. (2010). Introduzione. In H. Jenkins, *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo* (pp. 7-53). Milano: Angelo Guerrieri e Associati.
- Giuffré, R., & Fasoli, G. (2022). *Notte digitale? Un viaggio dentro Nomophonia, Fomo, Vamping, Phubbing*. Palermo: Dario Flaccovio.
- Huang, J.J.S., Yang, S.J.H., Huang, Y.-M., & Hsiao, I.Y.T. (2010). Social Learning Networks: Build Mobile Learning Networks Based on Collaborative Services. *Educational Technology & Society*, 13 (3), 78-92.
- Hug, T. (2005). Microlearning: Emerging Concepts, Practices and Technologies after E-learning: Proceedings of Microlearning Conference. Innsbruck: Innsbruck University Press.

- Kozinets, R.V. (2010). *Netnography: Doing Ethnographic Research Online*. Thousand Oaks: SAGE.
- La Marca, A. (2016). *Competenza digitale e saggezza a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Landi, P. (2019). *Instagram al tramonto*. Milano: La nave di Teseo.
- Lavanco, G., & Castiglione, A. (2023). Edu-social Algorithm: educare con i social network a scuola. Un modello operativo per il Mobile Learning. *Pedagogia e Vita*, 3, 131-144.
- Lavanco, G., & Novara, C. (2012). *Elementi di psicologia di comunità. Progettare, attuare e partecipare il cambiamento sociale*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Mannino, G. (Ed.). (2017). Ecologia dell'Apprendere. Forme, contenuti, contesti ed esperienze del rapporto formativo, tra vecchie e buone prassi e innovazione pedagogico-psicodinamica. In G. Mannino, *Psicologia, pedagogia e ambiente: teoria e prassi dell'apprendimento ecologico* (pp. 17-44). Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2011). *Communities of Practice: A Brief Introduction*. Retrieved May 31, 2023, from <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736>.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston (MA): Harvard Business School Press.

Rintracciare esperienze di governance del patrimonio culturale in Toscana: primi risultati di un'indagine regionale

Luca Grisolini

Dottorando

Università degli Studi di Firenze - luca.grisolini@unifi.it

1. Introduzione

Nel dicembre 2022, la Regione Toscana ha promosso la realizzazione di una prima fase di indagine esplorativa intorno ai soggetti e alle progettualità attivi a diverso titolo attorno alla valorizzazione, salvaguardia e censimento del patrimonio immateriale al fine di rilevarne l'integrazione con i sistemi educativi locali e di individuare le forme collaborazioni e i processi di rete in essere sul territorio regionale.

La ricerca ha tratto origine dal percorso avviato nell'Area Interna Casentino Valtiberina, dove, quale specifica iniziativa prevista all'interno dell'azione 2 della Strategia 2014-2020, è stata incentivata la costituzione di comunità educanti al fine di valorizzare il patrimonio immateriale, promuovere lo sviluppo sostenibile e aumentare le opportunità formative per i giovani.

L'intervento – di cui è referente l'Unione dei Comuni del Casentino e che vede, quali partner, la Società Italiana per la Museografia e i Beni Demoantropologici (Simbdea) e il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze – ha portato:

- alla costruzione di un Atlante del Patrimonio Immateriale ispirato alla Convenzione Unesco (2003) e alla Convenzione di Faro (2005);
- alla definizione di un Patto Educativo Territoriale per il Casentino incentrato sul valore strategico del patrimonio.

Rispetto a quest'ultimo punto, occorre sottolineare che il lavoro promosso sotto la direzione scientifica del Dipartimento FORLILPSI nella persona di Giovanna Del Gobbo ha consentito l'ideazione e la sperimentazione di un innovativo modello di governance partecipativa estesa a soggetti pubblici, scuole e terzo settore e volto a coniugare gli obiettivi di sviluppo locale sostenibile con la coprogettazione in campo culturale ed educativo in un'ottica lifelong e lifewide learning.

In sintonia con questa premessa, l'ente regionale si è affiancato i referenti del Progetto Comunità Educanti nella realizzazione della ricerca di cui all'oggetto del contributo, resa possibile grazie al complementare contributo dei membri del gruppo di lavoro formato da Claudia De Venuto (Regione Toscana), Andrea Rossi

(Ecomuseo del Casentino), Valentina Zingari (Simbdea), Giovanna Del Gobbo, Francesco De Maria, Luca Grisolini e Klaudia Sina (Forlilpsi).

L'attività di indagine ha interessato 7 province e ha coinvolto 12 soggetti ottenendo informazioni rispetto a 18 contesti municipali:

- per la provincia di Arezzo: la *Fondazione Archivio Diaristico Nazionale* (Pieve Santo Stefano) e l'*Associazione Caserma Archeologica* (Sansepolcro);
- per la provincia di Grosseto: l'*Associazione dei Minatori per il Museo* e il *Coro dei Minatori per il gioco della Capanna* (Santa Fiora);
- per le province di Lucca e Massa Carrara: *Ecomuseo delle Alpi Apuane* (Casola in Lunigiana, Fabbriche di Vergemoli, Fosdinovo e Galliciano);
- per la provincia di Pisa: l'*Associazione Culturale Pietro Frediani* (Buti);
- per la provincia di Pistoia: l'*Associazione Ecomuseo della Montagna Pistoiese* (Abetone Cutigliano, Marliana, Pistoia, Sambuca, San Marcello Piteglio);
- per la provincia di Prato: la *Fondazione CDSE Centro di documentazione storico-etnografica* (Vernio, Vaiano, Cantagallo);
- per la provincia di Siena: il *Comune di Chiusdino* e l'*Associazione Sportiva Dilettantistica Palla Eh Cigiano* (Chiusdino); il *Comune* e la *Pro Loco di Pienza*.

Le attività di intervista, sintesi e prime analisi dei risultati sono state affidate a Luca Grisolini (phd student in Scienze della Formazione e Psicologia presso l'Università degli Studi con programma ex DM 351/2022 per la Pubblica Amministrazione) in ragione degli specifici interessi di ricerca incentrati sui processi di collaborative governance attivi attorno alla valorizzazione del patrimonio in chiave di sviluppo territoriale.

Obiettivi e domande di ricerca

Coerentemente con le finalità premesse, sono state individuati i 3 obiettivi dell'indagine:

- individuare percorsi di valorizzazione del patrimonio culturale materiale e immateriale su base locale;
- rintracciare sinergie tra soggetti pubblici e/o privati attivi nella salvaguardia, nella valorizzazione e nel trasferimento del patrimonio immateriale;
- ottenere un quadro conoscitivo degli scenari di *collaborative governance* del settore culturale e sociale

Conseguentemente, il progetto si è articolato su quattro principali domande di ricerca:

- Quale tipologia di soggetti, quali strategie e quali strumenti concorrono al perseguimento della valorizzazione del patrimonio culturale quale asset per lo sviluppo locale?

- Quali sono le finalità e le modalità di raccordo messe in atto attraverso processi di rete (formali e informali) che si alimentano da sinergie locali e tematiche volte a promuovere il patrimonio?
- In che modo le progettualità, le programmazioni e gli interventi si integrano con i processi educativi territoriali attraverso attività di raccordo tra i soggetti istituzionali e associativi?

L'impostazione dell'indagine ha tenuto particolarmente in considerazione gli esiti della ricerca promossa dal Dipartimento FORLILPSI dell'Università di Firenze *OLESchool Open Learning environment and valorisation of non-formal and informal education toward an innovative School* (2020), che ha concorso all'individuazione dei fattori di successo per il rafforzamento degli ecosistemi educativi in un'ottica di sviluppo territoriali inteso in senso culturale, educativo, economico, sociale ed umano.

2. Fasi e metodologia della ricerca

La ricerca ha preso avvio in data 21 dicembre 2022 con la presentazione online del progetto a un primo nucleo di soggetti di diversa natura giuridica, seguita da un ulteriore incontro (9 gennaio 2023) con un secondo gruppo di interlocutori avente ugualmente la finalità di

promuovere l'adesione volontaria e consapevole all'attività di indagine. Dei ca 20 soggetti partecipanti, 12 hanno infine dato la propria disponibilità alla partecipazione, di cui 2 comuni (Pienza e Chiusdino), 1 associazione per la promozione sociale (CasermArcheologica), 1 associazione sportiva dilettantistica (ASD Palla eh Ciggiano), 3 associazioni (*Pietro Frediani*, *Coro dei Minatori per il gioco della capanna* e *Associazione dei Minatori per il Museo*), 1 Pro Loco (Pienza), 1 gruppo informale (*Ecomuseo delle Alpi Apuane*) e 3 soggetti del terzo settore a partecipazione pubblica (*Fondazione CDSE*, *Fondazione Archivio Diaristico Nazionale* e *Associazione Ecomuseo della Montagna Pistoiese*).

Lo strumento utilizzato per l'indagine è stato quello dell'intervista semistrutturata suddivisa in quattro nuclei tematici che hanno coerentemente consentito il perseguimento degli obiettivi di ricerca:

- il primo, con finalità conoscitiva, volto all'illustrazione dei soggetti e delle loro strategie per la valorizzazione del patrimonio, appurando la natura giuridica, la storicità, la mission, le attività profuse e quelle di co-progettazione, oltre le risorse umane ed economiche, i rapporti con le istituzioni e l'adesione a reti locali e sovraterritoriali;
- il secondo, costituente un focus dedicato ad appurare la realizzazione di specifici progetti dedicati alla ricerca, al censimento, alla valorizzazione e alla salvaguardia del patrimonio immateriale, approfondendo gli input dei processi, le modalità realizzative e di coinvolgimento della comunità locale e dunque la

- continuità nel tempo degli interventi, anche in riferimento ad eventuali percorsi di digitalizzazione e tecnologizzazione;
- il terzo, in riferimento alla presenza di specifiche attività educative nel settore scolastico effettuate attraverso la valorizzazione del patrimonio immateriale, indagando il livello di concertazione e coprogettazione degli output, i target, le modalità di erogazione, gli specifici canali di finanziamento e dunque rapporti e il coinvolgimento delle scuole e delle istituzioni scolastiche; in questo ambito si è voluto anche approfondire anche la conoscenza di eventuali forme di esperienze di formazione professionale e/o attività di orientamento presenti sul territorio e in generale mirate alla valorizzazione delle specificità produttive locali e del patrimonio culturale immateriale;
 - il quarto, incentrato sulle strutture e sugli strumenti di governance, è stato infine volto ad indagare l'esistenza di strategie politiche di aree e conseguentemente le modalità di raccordo/coinvolgimento degli stakeholders amministrativi relativamente ai settori della cultura e della valorizzazione del patrimonio territoriale, individuando infine il livello di coinvolgimento di soggetti della società civile all'interno di processi partecipativi di progettazione e programmazione, la leadership e le disponibilità in termini di risorse.

Terminata le attività di intervista, è seguita l'attività di sbobinatura, annotazione e sintesi delle peculiarità emerse attraverso una griglia strutturata su 40 voci che hanno permesso la ricostruzione in un report di un quadro conoscitivo ampio rispetto le peculiarità dei soggetti di studio, concorrendo a una prima analisi dei punti di forza e le criticità che potrebbero caratterizzare, in una prospettiva olistica, i sistemi territoriali di governance del patrimonio in Toscana.

Gli esiti dell'indagine sono stati illustrati da Luca Grisolini e Claudia De Venuto nell'ambito dell'evento "Patrimoni Educanti, cultura ed educazione per lo sviluppo locale", tenutosi l'11 febbraio 2023 a Pratovecchio Stia (AR) presso le Officine Capodarno

3. Risultati

Dall'indagine è emersa la pluralità di forme giuridiche che caratterizzano le strutture impegnate nella valorizzazione del patrimonio culturale in Toscana, sottolineando il ruolo e l'autonomia organizzativa crescenti dei soggetti Terzo Settore rispetto ad input e risorse economiche provenienti dalle istituzioni municipali. Le competenze sviluppate nell'ambito della partecipazione a bandi, e conseguentemente nella ricerca e nell'ottenimento di finanziamenti (di natura pubblica e/o privata, di provenienza regionale e sovregionale) potrebbero infatti concorrere in maniera determinante all'autonomia dei soggetti privati nell'ambito della progettazione e realizzazione delle diverse forme di intervento in ambito educativo e culturale, profusi anche attraverso percorsi di innovazione digitale che facilitino la diffusione delle azioni in una chiave intergenerazionale ed extraterritoriale.

All'interno dei percorsi di tutela e salvaguardia del patrimonio territoriale, grande importanza viene assegnata alle progettualità dedicate alla valorizzazione del patrimonio immateriale, concepito non solo quale strumento di compattazione dell'identità comunitaria in un'ottica di restanza e integrazione ma anche quale asset per uno sviluppo economico sostenibile (con prevalente riferimento al settore turistico). Tuttavia, queste prospettive di crescita potrebbe essere minacciata dalla scarsità di occasione di apprendimento formale e non formale rivolti al pubblico degli adulti in connessione alla valorizzazione delle specificità locali.

Rispetto ai processi di governance partecipativa e collaborativa tra soggetti istituzionali e Terzo Settore emerge che questi potrebbero trovare dunque la propria principale molla d'innescio e di azione nella concertazione e nel perseguimento di obiettivi di breve-medio periodo perseguibili mediante la realizzazione di iniziative e la partecipazione a progetti a bando: i partenariati, prevalentemente progettuali e non strategici, assolverebbero pertanto a una duplice funzionalità: 1) concorrere in maniera determinante a una maggiore e necessaria indipendenza economica delle strutture rispetto ai contributi diretti delle municipalità in cui operano; 2) assicurare l'attività ordinaria e la fattibilità di specifiche iniziative esito di una progettualità condivisa. Dai primi dati raccolti si rilevano quindi molteplici modelli di processi bottom up di collaborazione in rete tra soggetti diversi che tuttavia rimangono legati a occasioni specifiche e sono caratterizzati da limitata e discontinua platea di stakeholders coinvolti. Spesso i soggetti promotori e animatori della rete sono soggetti privati e non istituzionali: all'interno delle partnership, il ruolo degli enti locali e delle istituzioni scolastiche si concretizza maggiormente nell'avvallo e nel sostegno ai processi in termini amministrativi, logistico progettuali, gestionali e realizzativi.

Poco presenti e consolidate sono dunque le esperienze strutturate di vera e propria governance finalizzate all'elaborazione di strategie politiche continuative, comunali e sovracomunali, per la valorizzazione del patrimonio culturale in attraverso azioni educativo/formative. Al contempo, si rileva una crescente autonomia e intraprendenza delle strutture non istituzionali nel promuovere e perseguire nuove alleanze tematiche di respiro regionale, nazionale o internazionale in un'ottica di rafforzamento dei processi di rete per la valorizzazione del patrimonio culturale immateriale.

Infine, i risultati dell'indagine sottolineano indirettamente l'innovatività e la particolarità del contesto del Casentino, che potrebbe confermarsi per il momento quale unico caso sul territorio toscano dove l'esistenza di una precisa strategia politica intercomunale, confluita all'interno dei documenti di programmazione, sta consentendo concretamente la costruzione di un ecosistema formativo integrato di area incentrato sul patrimonio culturale immateriale e sulla governance partecipativa e continuativa tra istituzioni, scuola e terzo settore.

Riferimenti bibliografici

- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Consiglio dell'Unione Europea (2014). *Comunicazione della commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni. Verso un approccio integrato al patrimonio culturale per l'Europa*.
- Del Gobbo, G. & Colazzo, S. (2022). Patrimoni culturali e Comunità: relazioni plurali da maneggiare con cura. *Lifelong Lifewide Learning*, 18, 41, 1-10.
- Del Gobbo, G., Federighi, P., De Maria, F., Frison, D., Galeotti, G., Iossa, S., Pasquali, G., & Spennato, B. (2022). Educational ecosystems: a research model applied in four Italian territories of the Tuscany Region. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(1), 377-392.
- Grisolini, L. (Febbraio 2023), *Indagine a livello regionale sul tema della governance del patrimonio connessa con le attività educative*, working paper, Pratovecchio Stia.
- Regione Toscana, Legge Regionale 3 agosto 2021, n. 27 *Valorizzazione del patrimonio storico - culturale intangibile e della cultura popolare della Toscana. Disciplina delle rievocazioni storiche regionali*. (GU 3a Serie Speciale - Regioni n.9 del 05-03-2022).

Pratiche di *formative assessment* per promuovere abilità di comprensione dei testi: una sperimentazione nella scuola secondaria

Elisa Guasconi

Assegnista di ricerca

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna. - elisa.guasconi2@unibo.it

1. La questione dell'efficacia di pratiche di *formative assessment*

La valutazione formativa, definita in ambito internazionale *Formative Assessment* (FA), indica un'azione di monitoraggio in itinere degli apprendimenti di studenti e studentesse capace di supportare il ragionamento degli insegnanti sui punti di forza e debolezza di ciascuno di loro al fine di offrire opportunità di miglioramento.

Nel corso degli ultimi vent'anni si sono susseguite diverse concezioni di FA: infatti, a quest'ultima espressione, nata nell'ambito della psicologia comportamentale (Bloom, Madaus & Hastings, 1971), si sono presto affiancate quelle di *Assessment for Learning*, che valorizza il coinvolgimento dello studente nel processo valutativo (ARG, 2002), e di *Assessment as Learning*, che ricorda come quello del monitoraggio sia un momento di apprendimento di competenze metacognitive (Earl, 2003; Trincherò, 2018). Tali concezioni nascono da particolari "paradigmi" di valutazione (Van der Kleij, Vermeulen, Schildkamp & Eggen, 2015, p. 327) che spesso non sono esplicitati negli studi, nonostante orientino la definizione delle pratiche di FA nelle ricerche volte a controllarne l'efficacia sull'incremento dei risultati di apprendimento degli studenti (Black, & William, 1998). A tal proposito, occorre dire che seppur all'interno di questi studi si noti una tendenza positiva (Hattie, 2009) le evidenze riscontrate sono disomogenee (Dunn e Mulvenon, 2009).

In Italia il dibattito sul FA presenta riflessioni teoriche che fin dagli anni '70 hanno marcato il valore della valutazione formativa per la sua capacità di promuovere apprendimenti, soprattutto di quegli studenti che si trovano in situazione di svantaggio (Vertecchi, 1976). In quest'ottica il FA si configura come mezzo per realizzare un insegnamento che risponda al fine democratico racchiuso nel messaggio di *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967) per cui l'educazione e il sapere devono essere di tutti. Ciononostante, ancora oggi queste riflessioni, supportate dalle recenti normative sulla valutazione (MIUR, 2017, 2020), faticano a trovare spazio all'interno della didattica quotidiana: ne è prova il fatto che, pur affermando di percepire l'utilità delle strategie di FA e il loro valore, gli insegnanti non ne dichiarino un corrispondente utilizzo in classe (Ciani, Pasolini & Vannini,

2021; Scierri, 2023; Vannini, 2012). Le variabili che incidono su questa discrepanza risiedono in tutti i livelli, micro, meso e macro del sistema scolastico e tra esse compaiono anche le convinzioni dei docenti sul processo di insegnamento-apprendimento e sulla valutazione. Accanto dunque a interventi di carattere sistemico in grado di agire sulla professionalità dell'insegnante al fine di innescare il cambiamento di convinzioni e promuovere l'utilizzo di pratiche valutative con funzione formativa, appare altrettanto rilevante intraprendere ricerche sperimentali in grado di fornire argomenti, basati su dati validi e affidabili, per un uso di pratiche di FA in classe.

2. Una ricerca sull'efficacia di pratiche di FA per promuovere abilità di comprensione dei testi

Il progetto di ricerca è nato dall'intento di verificare l'efficacia di un insieme di pratiche di FA sulle abilità di comprensione del testo degli studenti di scuola secondaria di primo grado.

L'importanza della capacità di saper comprendere testi di vario genere è richiamata dalle indicazioni europee (Commissione Europea, 2018) e nazionali (MIUR, 2012), tuttavia i dati delle indagini OCSE-PISA mostrano l'esistenza di differenze e fragilità tra i risultati conseguiti da studenti quindicenni in Italia in quest'area¹ (OCSE 2019a, 2019b). Una conferma in tal senso arriva anche dai risultati dell'ultima indagine INVALSI (2023) che descrive una situazione in cui il 48% degli studenti alla fine della scuola secondaria di primo grado si colloca al di sotto del livello considerato adeguato nella capacità di comprensione di testi.

Consapevoli delle cautele necessarie alla loro interpretazione, occorre riconoscere che queste analisi forniscono l'immagine di una scuola che deve percorrere ancora molta strada per arrivare a una maggiore equità e qualità dell'istruzione. Fare ricerca empirica sulle pratiche di FA allora potrebbe offrire l'opportunità di riflettere sul ruolo di una valutazione che, inserita nelle prassi quotidiane, possa sostenere l'acquisizione di competenze da parte degli studenti e delle studentesse.

Coerentemente con il costrutto elaborato da Wiliam e Thompson (2007), le pratiche di FA sono definite in questa ricerca come un insieme di azioni che si sviluppano in itinere e che, a partire dalla condivisione di obiettivi specifici e criteri valutativi, vedono l'insegnante raccogliere evidenze sugli apprendimenti di ciascuno studente al fine di regolare il percorso di insegnamento-apprendimento. Tale "aggiustamento" si traduce qui nella restituzione di feedback che contengano strategie individualizzate e nella strutturazione di momenti in cui gli stessi studenti possano riflettere sul proprio e altrui apprendimento.

1 Solo il 12% degli studenti più svantaggiati riesce a raggiungere la fascia più alta di punteggio nella prova di comprensione e in generale il 33% degli studenti non raggiunge un livello adeguato di acquisizione delle abilità.

Per ciò che concerne le abilità di comprensione del testo, in questa ricerca ci si è soffermati sulla capacità di compiere inferenze. Esaminando la letteratura psicolinguistica si è appresa l'importanza, per una buona comprensione, della capacità del lettore di ricostruire la coerenza di un testo attraverso la connessione delle informazioni (a livello locale e globale) (Cain & Oakhill, 1999). I cattivi lettori o *poor comprehenders*, infatti, fanno più fatica a capire quando devono richiamare conoscenze e informazioni, quali di esse scegliere e come utilizzarle per legare i significati al fine di creare un “modello mentale” di ciò che stanno leggendo (Oakhill, Cain & Elbro, 2015/2021). Questi lettori, che sono prevalentemente coloro che si trovano in situazione di svantaggio socioculturale (Lumbelli, 2009), usano spesso conoscenze incoerenti con i significati che il testo veicola per risolvere le possibili incongruenze e per cogliere gli impliciti, minando così la loro comprensione.

Sembra dunque urgente trovare modalità attraverso cui sostenere l'elaborazione da parte di tutti gli studenti di rappresentazioni coerenti e fedeli dei testi letti. Al fine di perseguire questo scopo, le pratiche di FA in questo progetto si sono riferite alle seguenti abilità:

- individuare informazioni esplicitamente date nel testo;
- riconoscere i concetti espressi in forme parafrastiche (inferenze dirette);
- compiere inferenze lessicali;
- compiere inferenze connettive (individuare legami impliciti tra le informazioni e riconoscere i referenti di anafore e catene anaforiche).

3. Il disegno sperimentale

L'ipotesi del progetto di ricerca postulava l'esistenza di una relazione causale tra due variabili: quella indipendente costituita da un insieme di pratiche di FA e quella dipendente formata dalle suddette abilità di comprensione di testi narrativi ed espositivi. Ai fini della misurazione, la prima è stata declinata in 80 indicatori comportamentali relativi alle strategie delineate, di cui è stata rilevata la presenza o l'assenza. La seconda invece è stata rilevata attraverso prove strutturate e misurata attraverso una scala a intervalli.

Il disegno di ricerca ha visto il susseguirsi delle seguenti fasi, caratteristiche di un piano sperimentale classico, a due gruppi.

1. Formazione di due gruppi randomizzati di studenti: gruppo sperimentale (GS) e gruppo di controllo (GC).
2. Somministrazione iniziale della prova di comprensione dei testi (pre-test): i 14 item componenti il test sono stati selezionati dalle prove di Italiano di INVALSI del 2013-2014 destinate ad alunni di classe quinta di scuola primaria, allo stesso modo dei testi.
3. Svolgimento da parte del ricercatore di 14 interventi di FA relativi alle abilità

di comprensione del testo selezionate con gli studenti del GS e di altrettante attività didattiche, condotte da un insegnante, sull'interpretazione di miti con quelli del GC. Ogni intervento aveva una durata di due ore e una frequenza settimanale.

4. Somministrazione finale della stessa prova utilizzata in fase di pre-test a distanza di tre mesi (post-test).

Dopo aver ottenuto l'autorizzazione del Comitato Etico, la sperimentazione ha coinvolto 47 studenti e studentesse di classe prima di una scuola secondaria di primo grado situata in Emilia-Romagna. I dati sono stati raccolti in modo anonimo e insegnanti e studenti non erano a conoscenza dell'ipotesi della sperimentazione (controllo a singolo cieco).

Le analisi della differenza post - pre-test tra i due gruppi (GS e GC) di studenti sono state effettuate attraverso l'utilizzo di test non parametrici, vista la scarsa numerosità dei casi dopo l'esclusione degli studenti con disabilità cognitivo-affettiva e difficoltà specifiche di lettura dall'analisi dei dati.

4. Uno sguardo ai risultati

I casi validi per l'analisi della differenza tra post-test e pre-test erano 34 suddivisi nei due gruppi: GS=18; GC =16.

Le prime analisi descrittive (Fig. 1) hanno rivelato l'esistenza di una differenza tra le abilità dei due gruppi di studenti all'inizio della sperimentazione: quelli del GS mostravano un punteggio medio lievemente più alto e risultati più variabili rispetto a quelli del GC nel pre-test.

I dati relativi al post-test hanno evidenziato una crescita in entrambi i gruppi, lievemente più marcata nel GS (+1.28 mentre il GC ha registrato una crescita pari a +1) e una diminuzione della deviazione standard, di nuovo in modo più rilevante nel GS.

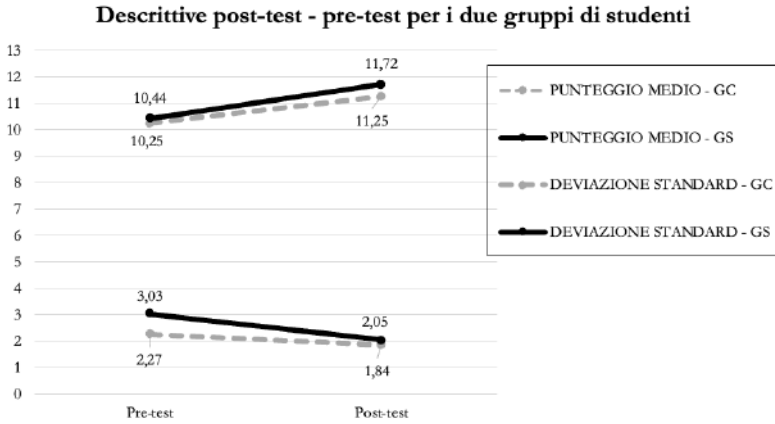


Fig. 1: Analisi descrittive post-test e pre-test

È interessante aggiungere che sia nel GS sia nel GC all’inizio della sperimentazione vi erano sei studenti con più difficoltà nello svolgimento della prova di comprensione e che quelli appartenenti al primo gruppo hanno visto, alla fine, un incremento dei risultati più alto di quello del secondo gruppo (la media è passata da 6.83 a 9.83 nel GS e da 7.83 a 9.66 nel GC).

Nonostante le tendenze positive osservate, i risultati dei test non parametrici (Mann Whitney *U*) non permettono di rifiutare l’ipotesi nulla, ossia di affermare che la partecipazione alle attività di FA abbia inciso in modo significativo sulla differenza post-test e pre-test.

5. Conclusioni

È importante riflettere criticamente sui risultati conseguiti in questa sperimentazione anche a causa dell’esiguità dei casi considerati e del numero limitato di item costituenti la prova di comprensione. La lieve tendenza positiva riscontrata rispetto all’efficacia delle prassi di FA, pur non essendo significativa, è in linea con le caratteristiche del GS il quale mostrava sin dall’inizio una buona padronanza delle abilità di comprensione. In aggiunta, nel quadro più ampio di una scuola che vuole perseguire l’equità dell’istruzione, un risvolto rilevante è quello che mostra come siano stati proprio gli studenti del GS che avevano mostrato più difficoltà nello svolgimento della prova all’inizio della sperimentazione a registrare un maggior incremento dei risultati.

In conclusione, si può affermare che gli esiti del progetto problematizzano le condizioni di efficacia delle prassi di FA in Italia aprendo alla necessità di condurre ulteriori sperimentazioni e che il valore della ricerca risiede nel suo contributo all’ampliamento del dibattito italiano sul ruolo delle pratiche di FA per sostenere l’acquisizione di apprendimenti.

Riferimenti bibliografici

- Assessment Reform Group (ARG) (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice.*
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7–74.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning.* New York: McGraw-Hill.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11 (5), 489–503.
- Ciani, A., Pasolini, E., & Vannini, I. (2021). Il formative assessment nelle convinzioni e nelle pratiche degli insegnanti. Analisi secondarie da una indagine sui docenti di scuola media di due regioni italiane. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 24, 45–64.
- Commissione Europea (22 maggio 2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.*
- Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessments in Education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14, 1–11.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment As Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning.* Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievements.* London & New York: Routledge.
- Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione (INVALSI) (2023). *Rapporto INVALSI 2023.*
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (4 settembre 2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2017). *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo d'istruzione.*
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (04 dicembre 2020). *La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria.*
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension.* (trad. it. La comprensione del testo: dalla ricerca alla pratica, Carocci, Roma, 2021).
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE). (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do.* OECD Publishing.
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE). (2019b). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed.* OECD Publishing.
- Scierri, 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: LEF.
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26 (3), 40–55.
- Van der Kleij, F. M., Vermeulen, J. A., Schildkamp, K., & Eggen, T. J. H. M. (2015). Integrating data-based decision-making, Assessment for Learning, and diagnostic testing

in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22 (3), 324–343.

Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: Franco Angeli.

Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.

William, D., & Thompson, M. (2007). Integrating Assessment with Learning: What Will It Take to Make It Work? In C. A. Dwyer (Ed.) *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning* (pp. 53-82). New York & London: Routledge.

Il Mediterraneo una risorsa sostenibile: *Swot Analysis* sulle pratiche di educazione ambientale

Lucia Maniscalco

Dottoranda

Università degli Studi di Palermo - lucia.maniscalco04@unipa.it

Martina Albanese

Dottoranda

Università degli Studi di Palermo - martina.albanese@unipa.it

Introduzione¹

Negli ultimi decenni il tema dell'educazione ambientale è stato limitato al tempo extracurricolare senza un'adeguata formazione dei docenti e spesso affidata esclusivamente alle associazioni ambientaliste. I processi innescati seppur significativi, tuttavia, non hanno realmente reso possibile un cambiamento significativo dei cittadini nelle direzioni desiderate. Per realizzare l'educazione per uno sviluppo sostenibile è necessario creare un rapporto di primaria importanza tra formazione ed ambiente, che metta in atto progetti per affrontare l'emergenza ecologica che oggi stiamo vivendo, la quale prende le mosse dai vecchi paradigmi che per anni hanno visto nell'ambiente una risorsa da cui attingere per soddisfare i propri bisogni. Lo spazio intorno a noi tende a influenzare la vita e le azioni di chi ci vive; pertanto, lo studio dell'ambiente è fondamentale perché si presenta come un referente empirico ricco di connessioni che stimolano conoscenze (Orefice, 2000). Occorre far crescere una maggiore etica della responsabilità per prendere coscienza delle conseguenze delle azioni dell'uomo e per una maggiore solidarietà tra uomo e biosfera (Biagoli et al., 2022, p. 3).

Alla luce di ciò diventa opportuno compiere scelte e azioni quotidiane che si caratterizzano per il senso di responsabilità, di consapevolezza verso l'ambiente, per misurare fino a che punto le proprie azioni siano compatibili con le esigenze ambientali. L'idea di civiltà realmente sostenibile richiede una trasformazione culturale profonda, che possa sintetizzare la tutela dell'ambiente, il benessere umano e la produttività economica in un unico obiettivo per l'educazione del futuro (Birbes, 2022).

¹ Il presente lavoro, frutto del lavoro sinergico delle due autrici è così suddiviso: Lucia Maniscalco è autrice dei paragrafi 2 e 3; Martina Albanese è autrice dei paragrafi 1 e 4.

2. Agenda 2030 e cittadinanza sostenibile

Il tema della sostenibilità è oggi al centro di un dibattito che si va progressivamente articolando e arricchendo, mettendone in luce la complessità e sottolineando al contempo la necessità di un approccio olistico ed ecosistemico. Si tratta, infatti, di una tematica che deve necessariamente essere affrontata in maniera globale e sistemica, inserendo la salvaguardia del genere umano all'interno della più generale difesa di tutti i sistemi viventi. L'insieme delle azioni umane influenzano in maniera determinante i "destini" del sistema mondo.

Obiettivo dell'Agenda 2030, firmata da tutti i Paesi dell'ONU nel 2015, è proprio quello di impegnare governi, comunità educanti e singoli verso un nuovo modello di sviluppo sostenibile, capace di ristabilire un equilibrio tra i diversi sistemi prima che si arrivi ad un punto di non ritorno. Tra i 17 obiettivi dell'Agenda quello che appare più direttamente riferibile all'ambito della formazione, dell'educazione e dell'istruzione è l'obiettivo 4, finalizzato ad «assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti, chiamata a contribuire a favorire la consapevolezza dell'interdipendenza tra ambiente naturale e azione umana in una prospettiva di lifelong learning» (Del Gobbo, 2021). Lo sviluppo globale e l'orientamento dei propri apprendimenti per il pieno compimento di sé stesso e della realizzazione personale intesa come esistenza piena e dignitosa rappresentano il fine ultimo dell'Agenda 2030 (Costa, 2022; Nussbaum, 2010).

Nonostante il percorso tortuoso che investe l'educazione sostenibile a scuola, negli ultimi anni abbiamo assistito ad un vero e proprio cambiamento culturale: la riflessione pedagogica sottolinea la responsabilità che società civile e comunità educanti hanno nel guardare al futuro e all'avvenire delle nuove generazioni, trasformando l'educazione alla cittadinanza in "cittadinanza sostenibile", concetto che racchiude tutte quelle pratiche che i cittadini del mondo possono mettere in atto per proteggere l'ambiente e promuovere la consapevolezza dell'impatto che le azioni dell'uomo hanno sul pianeta (ONU, 1972). Con l'introduzione dell'educazione alla cittadinanza si offre un'opportunità per dare avvio ad un dialogo sul tema della cura dell'ambiente, che includa tutti i campi del sapere e della vita dal singolo cittadino alle grandi comunità. Preoccuparci dell'educazione *in, con e per* l'ambiente significa progettare la società futura e il futuro per la società (Birbes, 2014).

La pedagogia dello sviluppo sostenibile si fonda, come si evince, sulla meta cognizione oltre che sui processi legati alle competenze, fornendo allo studente una prospettiva di senso che si orienti ad un'educazione anche al di fuori della scuola. Educazione e formazione, dunque, risultano essere delle risorse di cui disponiamo per sradicare quei comportamenti superficiali.

In Italia, a dicembre 2018, i Ministeri dell'Ambiente e dell'Istruzione hanno firmato un protocollo d'intesa sull'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile nelle scuole, impegnandosi a collaborare nell'attuazione di un programma comune a favore delle scuole di ogni ordine e grado.

L'Unione Europea all'indomani della crisi pandemica che ha investito l'intero planisfero verificatasi nel 2020, ha programmato per i Paesi membri EU investimenti e riforme per accelerare la transizione ecologica e digitale, migliorare la formazione dei lavoratori e lavoratrici conseguendo una maggiore equità di genere, territoriale e generazionale. Con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) approvato nel 2021, all'indomani del blackout socio-culturale vissuto, l'Italia coglie l'occasione per riprendere un percorso di sviluppo sostenibile e duraturo. Occasione per ri-educare la popolazione con i valori civili che oltrepassano l'interesse individuale o di singole parti (Malavasi, 2022).

Il 21 agosto 2019 viene pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale la Legge n. 92² che proclama l'avvio, fin dall'A.S. 2019/2020, dello studio obbligatorio dell'Educazione Civica in tutti gli ordini di scuola a partire dalla scuola primaria. La sperimentazione nazionale di questa prima forma di educazione sostenibile a scuola viene poi interrotta con la pandemia per poi essere nuovamente citata nel D.M. n. 35 del 22 giugno 2020³.

3. EdEn-Med: per un Mediterraneo sostenibile. Il progetto transnazionale

L'analisi delle pratiche di educazioni ambientale svolta in questa ricerca (e presentata dalla collega nel paragrafo successivo) si inserisce in un più ampio processo di elaborazione e validazione di nuove pratiche didattiche innovative e sostenibili in linea con l'Agenda 2030, capaci di poter creare un ponte di condivisione con i paesi limitrofi, ed in particolare con la Tunisia, per fare del Mediterraneo una risorsa sostenibile. Dal 2021 il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio fisico e dell'Educazione dell'Università degli Studi di Palermo è uno dei partner associati del Progetto EdEn-Med Italia-Tunisia, la cui sfida è costruire una società profondamente radicata nella cultura ambientale, come garanzia di uno sviluppo realmente sostenibile. Il progetto mira a stabilire una cooperazione duratura tra i due territori della Sicilia meridionale e della Tunisia, che si affacciano sul Mediterraneo, al fine di migliorare la situazione socio-economica e ambientale attraverso la creazione di una rete internazionale per lo scambio di esperienze, la condivisione di buone pratiche e la sperimentazione di metodologie innovative volte a promuovere azioni efficaci e durature per l'acquisizione di comportamenti stabili di cura dell'ambiente.

Il progetto vede coinvolti diversi soggetti esperti in educazione e ambiente, tra i quali: per la Tunisia ANPE (Agenzia Nazionale per la Protezione dell'Ambiente), CIFIIP (Centro Nazionale Internazionale per la Formazione dei Formatori e l'Innovazione Pedagogica), l'Università negli Istituti Superiori di Educazione e For-

2 Consultabile al seguente link: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>

3 Consultabile al seguente link: <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020>

mazione Continua e Facoltà di Scienze Umane e Sociali di Tunisi; per l'Italia il CNR (Consiglio Nazionale delle Ricerche di Capogranitola), ARPA Sicilia (Agenzia Regionale per la Protezione Ambientale), ORSA (Osservatorio Regionale Siciliano per l'Ambiente) e il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo-Polo territoriale di Agrigento. Obiettivo dell'analisi presentata nel paragrafo seguente è quello di individuare.

4. Swot Analysis

Nel presente contributo si riportano i risultati dell'analisi SWOT di buone pratiche educative sul tema dell'educazione ambientale svolte nel territorio siciliano dal 2000 ad oggi.

La *SWOT Analysis*, o matrice SWOT, è uno strumento di pianificazione strategica che serve a prendere decisioni appropriate per raggiungere un obiettivo (Weirich, 1982; Pahl & Richter, 2009).

La tecnica SWOT prevede l'analisi della situazione dei potenziali destinatari di un intervento a partire da quattro aree: *Strengths* (risorse o punti di forza interni) e *Weaknesses* (punti di debolezza interni), *Opportunities* (opportunità esterne) e *Threats* (minacce o rischi esterni).

I primi due aspetti sono considerati controllabili, sono quelli su cui è possibile lavorare e agire (i punti di debolezza diventano le priorità delle possibili azioni), sono le condizioni interne al soggetto o al gruppo per definire gli interventi. Gli altri due elementi costituiscono opportunità che però non dipendono direttamente dai destinatari o; possono anche costituire minacce all'equilibrio o alla situazione che il docente affronta, perché il loro controllo e l'azione non sono possibili (Anello, 2020).

Il quadro che si delinea evidenzia le polarità positive e negative, controllabili e non controllabili della situazione, individuando con più facilità gli aspetti su cui occorre intervenire, i supporti che derivano dalla situazione, quelli che si possono attivare, i rischi potenziali cui occorre prestare attenzione. Infatti, dopo aver letto i bisogni e le condizioni negative e positive, occorre saper favorire gli apprendimenti più opportuni e la partecipazione in modi adeguati.

Nello specifico, nell'ambito della presente ricerca, l'analisi swot ci ha permesso di individuare le pratiche maggiormente diffuse in Sicilia negli ultimi vent'anni, dunque nel momento della transizione socio-culturale e pedagogica che ha investito l'Italia, e rispetto all'Agenda 2030, quali sono gli obiettivi maggiormente trattati e raggiunti e quali invece richiedono ancora un notevole sforzo da parte della comunità siciliana.

Sono state prese in esame 36 pratiche di educazione ambientale e educazione sostenibile svolte dalle scuole, centri di ricerca, università e agenzie di protezione ambientale, tra queste se ne citano alcune quali:

1. Cambiamento globale, sostenibilità ambientale e biodiversità;
2. Biodiversità, scienza e tecnologia per la sostenibilità ambientale;
3. Educazione alla sostenibilità: Metodologie e strumenti di orientamento con scelte responsabili e consapevoli;
4. Infeas Network;
5. X-Polli:Nation;
6. Sicilienvironment;
7. Snpa Network;
8. Citizen Science Together With Citizens;
9. Infea Sicily;
10. A scuola con la natura - l'aria che respiriamo;
11. L'uso sostenibile dei beni ambientali: Dalle politiche di gestione alla percezione sociale;
12. Il caso di studio della Riserva Naturale Orientata di Capo Gallo;
13. Il futuro di Gaia;
14. Strumenti e pratiche di pianificazione energetica verso le città intelligenti;
15. Valutazione del ciclo di vita;
16. Orti, giardini e insetti impollinatori.

Dall'analisi condotta sulla relazione tra fattori positivi-interni/esterni e fattori negativi-interni/esterni sono emersi i seguenti punti di forza, punti di debolezza, opportunità e rischi (Tab. 1):

	Fattori positivi	Fattori negativi
Fattori interni	Punti di forza	Punti di debolezza
	Partecipazione di associazione locali Interventi mirati Presenza di area protette facilmente raggiungibili per mettere in pratica ciò che è stato appreso. Maggiore conoscenza delle problematiche e delle criticità del territorio fisico in cui si vive Realizzazione di workshop, corso FAD, di materiale formativo/informativo e tutti degli strumenti prodotti per costruire consapevolezza Valutazione di un intervento di manutenzione e cura delle aree verdi e dei giardini nelle scuole limitare il cambiamento climatico e potenziare l'uso dell'energia pulita; affrontare le minacce per la salute pubblica; gestire le risorse naturali in maniera più responsabile;	Elevato costo economico Formazione degli insegnanti ancora poco adeguata alle esigenze richieste Il coinvolgimento parziale di istituti Scarsi investimenti nei centri protetti Scarsa valorizzazione delle specie protette. Scarsa attenzione rivolta ad alcuni degli obiettivi dell'Agenda 2030. carenza di attività laboratoriali all'interno dei programmi scolastici; mancanza di esperti di laboratorio;

migliorare il sistema dei trasporti e la gestione dell'uso del territorio Sottolineare e analizzare il ruolo dell'educazione, della formazione, dell'informazione e della ricerca ambientale per lo sviluppo di una società equa, democratica, partecipativa e amica dell'ambiente, rispettosa della vita sul pianeta		
Fattori esterni	Opportunità	Rischi
	Creare rete Valorizzare le risorse che l'ambiente ci offre Riqualificazione ambientale come strumento di crescita e miglioramento qualità della vita Maggiore attenzione per le politiche di valorizzazione delle aree protette Dare visibilità internazionale alla ricerca e alle realizzazioni dell'educazione ambientale Conservazione e valorizzazione del patrimonio ambientale e culturale locale e nazionale	Educazione sostenibile di élite Assenza di progetti integrati che coinvolgono adulti e bambini Scarsa incisività nella tutela dell'ambiente Scarso monitoraggio delle politiche ambientali da parte delle amministrazioni

Tab. 1. Analisi Swot: punti di forza e di debolezza, opportunità e rischi delle pratiche di educazione ambientale e sostenibile analizzare

Alla luce dei risultati ottenuti, si ritiene che la scuola debba potenziare i propri programmi scolastici sull'educazione sostenibile partendo dai seguenti obiettivi che l'Agenda 2030 propone, per poi lavorare sui restanti:

- Goal 4 *Istruzione di qualità*;
- Goal 11 *Città e comunità sostenibili*;
- Goal 13 *Lotta contro il cambiamento climatico*;
- Goal 14 *Vita sott'acqua*;
- Goal 15 *Vita sulla terra*.

In conclusione, la strada da percorrere per raggiungere gli obiettivi dell'Agenda 2030 è ancora troppo lontana. Molti sono già gli aspetti che le istituzioni e le comunità di apprendimento devono esplorare per promuovere e sviluppare un'educazione sostenibile. La scuola è nella posizione ottimale per contribuire al raggiungimento di nuovi mondi possibili, riconoscendosi come "agente del cambiamento", in quanto principale attore di un processo di cambiamento intenzionale e finalizzato alla formazione di futuri cittadini sostenibili e in grado di vivere in un mondo migliore.

Riferimenti bibliografici

- Anello, F. (2020). Insegnanti consapevoli e critici dell'azione didattica attraverso l'analisi SWOT. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 15 (1), 137-153.
- Bhattacharjee, S., & Debnath, S. (2022). Role of Teachers in Promoting Quality Education and Sustainable Development. *Sustainable Society: A New Beginning*, 86.
- Biagioli, R., & Proli, M. G. (2022). Spazi per apprendere, luoghi della relazione e della cittadinanza democratica nella città contemporanea. *Formazione & Insegnamento*, 20, 2-13.
- Birbes C. In Malavasi, P. (Ed.). (2014). *Progettazione educativa sostenibile: La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. EDUCatt-Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica.
- Birbes, C. (2022). Il «potere trasformante» dell'educazione per lo sviluppo sostenibile. In *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 31-40). Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. (2022). Orientare alle trasformazioni nel mondo del lavoro: il ruolo delle characters skills. In Di Vita A. (ed.), *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le chaeacters skills*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Del Gobbo, G. (2021). Sustainability Mindset: una sfida per le professioni educative? *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 21(2), 1-5.
- Hinzen, H., & Schmitt, S. (Eds.). (2016). *Agenda 2030-Education and lifelong learning in the sustainable development goals*. DVV International, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Hochschul-Verbandes eV.
- Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (2018). *Issues and trends in education for sustainable development* (Vol. 5). UNESCO publishing.
- Lundvall, S., & Fröberg, A. (2022). From individual to lifelong environmental processes: reframing health in physical education with the sustainable development goals. *Sport, Education and Society*, 1-13.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Ministero dell'istruzione, consultabile al seguente link: <https://www.miur.gov.it/educazione-ambientale-e-alla-sostenibilit%C3%A0>
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale.
- Orefice, P. (2000). Prefazione. In D. Sarsini & S. Cannicci, *L'ambiente in formazione: approccio pluri-disciplinari nella scuola*. Pisa: Pacini
- Pahl, N., & Richter, A. (2009). *SWOT Analysis. Idea, Methodology and a Practical Approach*. Munich: Grin
- Stein, S., Andreotti, V., Suša, R., Ahenakew, C., & Čajková, T. (2022). From “education for sustainable development” to “education for the end of the world as we know it”. *Educational Philosophy and Theory*, 54(3), 274-287.
- Wehrich, H. (1982). The TOWS Matrix: A Tool for Situational Analysis. *Long Range Planning*, 15(2), 54-66.

“Stare bene”, insieme.

Il dispositivo patrimonio culturale per il benessere comunitario

Sofia Marconi

Dottoranda

Università degli Studi di Firenze - sofia.marconi@unifi.it

Introduzione

Tale contributo argomenta le evidenze degli effetti del dispositivo “patrimonio culturale” sul benessere – individuale¹ e comunitario² – e sull’*invecchiamento attivo*³, identificando i saperi emergenti oltre alle lacune di conoscenza sull’argomento. Il lavoro si colloca nell’area del Welfare Culturale che riguarda la prevenzione primaria (Seia et al., 2020), ossia, la promozione della salute e del benessere attraverso l’*empowerment* dei singoli e delle comunità, promuovendo stili di vita responsabili e percorsi di *invecchiamento attivo*, di *inclusione* e *coesione sociale*.

In questo momento storico, in Italia, è particolarmente evidente la tendenza demografica che documenta la diminuzione del numero delle nascite⁴ e, per contro, l’aumento delle persone anziane. L’*invecchiamento complessivo* della popolazione italiana pone la comunità scientifica di fronte ad importanti riflessioni, principalmente di natura economica, medica e sociale e i ricercatori vengono interpellati dalla politica per suggerire strategie utili al riequilibrio demografico della società e alla *ristrutturazione del sistema di welfare*. Oggi più che mai, dal punto di vista educativo, risulta necessario garantire alle persone sia la possibilità di continuare ad apprendere durante tutto il corso della vita (Federighi, 2018) – e quindi,

1 Il benessere individuale è uno stato, una condizione di equilibrio di un sistema biologico per cui le sue capacità/risorse interne risultano adeguate a fronteggiare sfide di vario tipo (psicologiche, sociali e fisiche) che si concretizzano nel corso dell’esistenza (Dodge et al., 2012).

2 Il benessere comunitario si differenzia da quello individuale perché consiste in qualcosa di più della somma degli stati dei singoli. Le componenti privilegiate attraverso cui osservarlo sarebbero tre: le persone, ossia, la qualità delle relazioni formali e informali; i luoghi, ossia, il ruolo dei servizi (trasporti, sanità, educazione) e delle componenti che caratterizzano un territorio (questione abitativa, lavoro, sostenibilità ambientale etc.); il potere, ossia, il livello di partecipazione democratica presente in una comunità (Atkinson, Bagnali et al., 2017).

3 L’*invecchiamento attivo* è un’idea di *invecchiamento “di successo”*, che nasce nelle società industriali e post-industriali, in cui viene data particolare importanza al rimanere produttivi (anche socialmente) durante tutto il corso della vita (Boudiny, 2013). In questo scritto viene inteso nella sua natura multidimensionale e l’obiettivo ultimo è l’adozione di un atteggiamento coinvolto e di impegno nella e per la vita.

4 <https://www.statigeneraldellanatalita.it/>

anche e soprattutto durante la vecchiaia (Boffo, 2022) – sia l’opportunità di vivere più consapevolmente la dimensione trasformativa presente nei processi di apprendimento che si sviluppano nella quotidianità (Del Gobbo, 2007) al fine di migliorare il livello di benessere individuale e collettivo.

Ricerche recenti in ambito biomedico suggeriscono una relazione tra il benessere psico-fisico e l’essere coinvolti – sia passivamente che attivamente (Fancourt, & Steptoe, 2018) – in attività culturali di vario tipo (Fancourt & Finn, 2019). Sebbene siano state fornite differenti spiegazioni sul perché si possa trarre beneficio dalla cultura, sul versante educativo la motivazione più interessante è che le attività culturalmente e localmente connotate coinvolgono dimensioni psico-cognitive e sociali, che mobilitano immaginari in grado di attivare processi complessi grazie ai quali si sviluppano competenze trasversali. Le nuove competenze così acquisite potenziano la capacità di fronteggiare sfide psicologiche, sociali e fisiche (Sansalone et al., 2023) e, perciò, vanno ad agire positivamente sul livello complessivo della salute e del benessere.

Queste nuove evidenze aprono interessanti scenari sui *cross over* culturali, ossia, sulla convergenza delle conoscenze in ambito culturale nei settori della salute, della sostenibilità ambientale, della coesione sociale, dell’educazione e dello sviluppo tecnologico. Ne deriva che il patrimonio culturale, materiale e immateriale, oggetto delle materie umanistiche, non è più solo da considerarsi all’interno di un settore disciplinare, ma come un elemento trasversale (Seia et al., 2020) che sarà sempre più valorizzato anche nell’ambito socioeducativo delle comunità educanti.

1. Patrimonio culturale, benessere individuale e invecchiamento attivo

Sono diversi gli studi scientifici che mostrano una inferenza causale tra la fruizione del patrimonio culturale – e le attività ad esso connesse – e l’aumentato livello di salute e benessere (Pennington et al., 2019, Warran, Burton & Fancourt, 2022). Infatti, i soggetti che entrano in contatto con i dispositivi artistico-culturali sviluppano risposte affettive (emozioni positive di piacere e risonanza) e apprendono strategie come il distacco, l’accettazione e il *problem-solving*. In molti studi, l’impegno in attività culturali (partecipazione ad eventi culturali, club d’arte, musei e siti del patrimonio culturale) è associato alla percezione di pienezza e di soddisfazione della vita (Hansen, 2015).

Il livello di benessere che si acquisisce attraverso attività socioculturali è indipendente da fattori quali l’età, il sesso, lo status socioeconomico, l’etnia (Steptoe & Fancourt, 2019). Tuttavia, chi si trova in una situazione di fragilità sociale, di isolamento territoriale o di malattia ha più probabilità di trarre maggiori benefici dalla partecipazione culturale. Invece, le disuguaglianze sociali incidono maggiormente sulla possibilità di accedere e di fruire delle attività culturali e del patrimonio e ciò ha delle implicazioni anche sul livello di salute (Zbranca et al., 2022).

In letteratura sono ugualmente presenti evidenze di come partecipare ad atti-

vità connesse con il patrimonio culturale aumenti la qualità e la quantità delle relazioni sociali, il senso di vicinanza e appartenenza, la solidarietà: tutti elementi che supportano, nel suo complesso, il livello di benessere dei grandi adulti⁵ (Dadswell et al., 2017). La partecipazione ad attività culturali può essere occasione di dialogo intergenerazionale, di condivisione e di negoziazione; può ampliare le prospettive personali e sociali, stimolando la curiosità e coinvolgendo le persone in esperienze condivise. Nel corso della vita le dimensioni informali dell'apprendimento sono parte integrante di un invecchiamento attivo di "successo" (Marescotti, 2018). Infatti, oltre a modificare l'attivazione cerebrale, l'impegno culturale costante e prolungato può promuovere le potenzialità insite nella neuroplasticità proteggendo gli individui dall'isolamento e dal declino cognitivo (Fancourt & Steptoe, 2018).

2. Patrimonio culturale e benessere comunitario

La comunità scientifica che tratta di Welfare Culturale non ha ancora individuato una definizione condivisa di benessere comunitario e, ad oggi, sono pochi i *framework* condivisibili per la sua misurazione. In questo lavoro si considerano tre componenti del benessere comunitario: i luoghi – le caratteristiche e le dimensioni dei territori –, le persone – le relazioni sociali – e il potere – la partecipazione civica – (Atkinson & Bagnall, et al., 2017).

La località è un elemento essenziale per la costruzione di ecosistemi abilitanti (De Biase, 2020) e andrebbe considerata come sistema aperto di persone e natura, infrastrutture fisiche e immateriali dove prende forma e significato il benessere individuale e comunitario. Le pratiche e le espressioni culturali dei gruppi sociali nascono attraverso un processo di dialogo e di significazione della componente ambientale (Ingold & Palsson, 2013). Il retroterra storico-culturale dei territori, caratterizzato da competenze, saperi tradizionali, attività artigianali, produttive, agricole – e che si concretizza in monumenti, sculture, prodotti artistici, credenze religiose etc. – è la base fondante il capitale sociale (Putnam et al., 1993). In letteratura ci sono evidenze di come il patrimonio culturale e le attività ad esso correlate rinforzino le relazioni sociali (Wallace & Beel, 2021; Bagnall et al., 2018). Anche il livello di partecipazione democratica presente in un territorio è indice di benessere comunitario: recenti studi hanno evidenziato una correlazione positiva tra la partecipazione ad attività culturali e l'aumento dell'impegno civico e degli atteggiamenti prosociali (Hammonds et al., 2023). In definitiva, ciò che assume particolare significato nella comprensione del benessere comunitario sono i processi attraverso cui le attività connesse al patrimonio culturale coinvolgono i par-

5 Convenzionalmente, si considera grande adulto la persona che ha raggiunto i 64 anni di età. Tuttavia, gli studi sull'invecchiamento attivo prendono in considerazione per i loro lavori individui a partire dall'età di 55 anni o, talvolta, ancor prima.

tecipanti, motivano azioni collettive volte al miglioramento delle condizioni di vita e favoriscono i legami sociali informali e formali.

3. Conclusioni

La letteratura analizzata e che tratta degli effetti del patrimonio culturale sul benessere individuale e comunitario ha evidenziato alcune criticità, tra cui la mancanza di un accordo ampio sulle modalità di analisi e misurazione della categoria del benessere comunitario. Per ora, non sono emersi studi dai quali si possa desumere con chiarezza come, nel tempo, comunità e individui possano mantenere il benessere acquisito attraverso le esperienze culturali (se non con la loro continua riproduzione, sostenuta in termini di frequenza e diversità). Risulta importante incrementare le ricerche a lungo termine al fine di valutare con più accuratezza il ritorno dell'investimento sociale sia per coloro che hanno partecipato e hanno tratto beneficio dal patrimonio culturale che per prendere opportune decisioni di *policy* in un'ottica di Welfare Culturale.

Gli argomenti finora sviluppati sono poco presenti nel dibattito pedagogico italiano⁶, eppure, sarebbe opportuno riflettere maggiormente sulla funzione educativa e formativa del patrimonio culturale, utilizzandolo sempre più come dispositivo olistico capace di rispondere a più problemi e bisogni delle comunità connessi, ad esempio, al benessere, alla sostenibilità culturale, all'apprendimento continuo e all'invecchiamento attivo. Sarebbe anche interessante approfondire quali professionalità possano valorizzare le risorse culturali che caratterizzano i territori e mettere a sistema i suoi diversi soggetti (scuole, organizzazioni culturali, ospedali etc.) affinché si possano sviluppare reali e duraturi processi locali di coesione sociale, apprendimento permanente e miglioramento complessivo della qualità della vita.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson, S., Bagnall, A. M., Corcoran, R., South, J., Curtis, S., Di Martino, S., & Pilkington, G. (2017). *What is community wellbeing?. Conceptual Review*. London: What Works Wellbeing.
- Bagnall, A. M., South, J., Di Martino, S., Southby, K., Pilkington, G., Mitchell, B., & Concoran, R. (2018). *Places, spaces, people and wellbeing: full review*. London. What Works Wellbeing.
- Boffo, V. (2022). Active Ageing. Il ruolo dell'apprendimento permanente, *Epale - Journal on adult learning and continuing education*, N. 12, dicembre 2022.

6 Anche se, negli ultimi anni, ci sono state delle prime riflessioni in merito. Si veda, ad esempio: De Biase, 2020; Manzoli & Paltrineri, 2021.

- Boudiny, K. (2013). Active Ageing: from empty rhetoric to effective policy tool. *Ageing and Society*, 33, 1077-1098.
- Dadswell, A., Wilson, C., Bungay, H., & Munn-Giddings, C. (2017). The role of participatory arts in addressing the loneliness and social isolation of older people. A conceptual review of the literature. *Journal of Arts & Communities*, 9(2), 109–28.
- De Biase, F. (2020). *Rimediare, Ri-mediare. Saperi, tecnologie, culture, comunità, persone*. Milano: Franco Angeli.
- Del Gobbo, G. (2007). *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi. Un contributo di riflessione sui processi di costruzione di conoscenza*. Firenze: Firenze University Press.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining well-being. *International International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235.
- Fancourt, D., Finn, S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? *A scoping review. WHO Regional Office for Europe, Health Evidence Network (HEN)*, Synthesis report 67.
- Fancourt, D., Garnett, C., Spiro, N., West, R., & Müllensiefen, D. (2019). How do artistic creative activities regulate our emotions?. Validation of the Emotion Regulation Strategies for Artistic Creative Activities Scale (ERSACA). *PLoS ONE*, 14(2), 1-22.
- Fancourt, D., & Steptoe, A. (2018). Cultural engagement predicts changes in cognitive function in older adults over a 10 year period: findings from the English Longitudinal Study of Ageing. *Nature, Scientific Reports*, 8, 10226.
- Federighi, P. (2018). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- Hammonds, W., Komers, S., Moretto, M., Goffredo, S., Cumur, P., Molyneux, J., & Fox, T. (2023). *Culture and Democracy: the evidence. How citizens' participation in cultural activities enhances civic engagement, democracy and social cohesion*. Lessons from international research. Luxembourg. Publications Office of the European Union.
- Hansen, E., Sund, E., Knudtsen, M.S., Krokstad, S., & Holmen, T.L. (2015). Cultural activity participation and associations with self-perceived health, life-satisfaction and mental health: The Young HUNT Study. *BMC Public Health*, 15(1), 1–8.
- Ingold, T., & Palsson, G. (2013). *Biosocial Becomings. Integrating Social and Biological Anthropology*. Cambridge University Press.
- Manzoli, G., & Paltrinieri, R. (2021). *Welfare Culturale. La dimensione della cultura nei processi di Welfare di Comunità*. Milano: Franco Angeli.
- Marescotti, E. (2018). Rappresentazioni contemporanee dell'identità adulta. Caratteristiche, ruoli, aspettative e implicazioni educative. In P. Federighi (Ed.), *Educazione in età adulta. Ricerche, luoghi e professioni* (pp. 323-331). Firenze: Firenze University Press.
- Pennington, A., Jones, R., Bagnall, A.M., South, J., & Concoran, R. (2019). *Heritage and Wellbeing. The impact of Historic Places and Assets on Community Wellbeing. A scoping review*. London. What Works Centre for Wellbeing.
- Putnam, R. D., Leonardi, R., Nanetti, R. Y. (1993). *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press.
- Sansalone, G., Profico, A., Wroe, S., Allen, K., Ledogar, J., Ledogar, S., Mitchell, D.V., Mondanaro, A., Melchionna, M., Castiglione, S., Serio, C., & Raia, P. (2023). Homo sapiens and Neanderthals share high cerebral cortex integration into adulthood. *Nature Ecology and Evolution*, 7, 42- 50.
- Seia, C., Ghiglione, A.R., Pozzolo, L., & Tortone, C. (2020). Cultura e Salute. Verso un nuovo Welfare Culturale. *Wellimpact* (Fondazione compagnia di S. Paolo).

- Step toe, A., & Fancourt, D. (2019). Leading a meaningful life at older ages and its relationship with social engagement, prosperity, health, biology, and time use, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116 (4), 1207–12.
- Wallace, C.D., & Beel, D. (2021). How cultural heritage can contribute to community development and wellbeing. In M. Cieslik, L. Hyman (Ed.), *Researching Happiness: Qualitative, Biographical and Critical Perspectives*. Bristol University Press.
- Warran, A., Burton, A., & Fancourt, D. (2022) What are the active ingredients of ‘arts in health’ activities? Development of the INgredients iN ArTs in hEalth (INNATE) Framework. *Wellcome open Research*, 7, 10.
- Zbranca, R., Dâmaso, M., Blaga, O., Kiss, K., Dascal, M. D., Yakobson, D., & Pop, O. (2022). *Culture For Health Report. Culture’s contribution to health and well-being. A report on evidence and policy recommendations for Europe*. Culture Action Europe.

Competenze in materia di sostenibilità per le organizzazioni dell'economia sociale: un piano di ricerca empirica

Silvia Mugnaini

Dottoranda

Università degli Studi di Firenze - silvia.mugnaini@unifi.it

1. Background e scopo della ricerca

La trasformazione di economie e società verso la sostenibilità prefigura un processo di radicale cambiamento a livello pratico, sistemico e personale (O'Brien et al., 2023). Questa trasformazione implica lo sviluppo di una mentalità orientata alla sostenibilità, ovvero, di conoscenze, abilità e attitudini per pensare e agire con attenzione per le persone e il pianeta (Rimanoczy, 2020). Lo sviluppo di una mentalità orientata alla sostenibilità rappresenta una sfida a cui la ricerca pedagogica non può sottrarsi, a partire dalla riconsiderazione della funzione educativa, spesso inconsapevole e non intenzionale, esercitata da una molteplicità di contesti e professionisti.

Le Nazioni Unite riconoscono il ruolo del variegato settore privato, dalle cooperative alle multinazionali, alle organizzazioni della società civile e filantropiche nell'attuazione dell'Agenda 2030. In particolare, l'Agenda incoraggia le imprese a adottare pratiche sostenibili e ad impiegare creatività e innovazione per trovare soluzioni alle sfide dello sviluppo sostenibile. Nel quadro dell'Agenda 2030, l'Economia Sociale è considerata un approccio, attento alle persone e al pianeta, che contribuisce a promuovere una trasformazione di economie e società verso la sostenibilità. L'economia sociale è formata da cooperative, mutue, fondazioni, associazioni, istituzioni paritarie e imprese sociali che operano in diversi settori economici. Privilegiando le persone rispetto al profitto e reinvestendo il surplus in obiettivi economici e sociali, contribuiscono allo sviluppo sostenibile. Tuttavia, le stesse organizzazioni dell'economia sociale (OES) dichiarano di aver bisogno di *capacity building* per adottare pratiche più sostenibili (Del Gobbo, Falconi, Mugnaini, & De Maria, 2023).

Allo stesso tempo, la Commissione Europea ha elaborato un quadro europeo di competenze in materia di sostenibilità, il Green Comp (Bianchi, Pisiotis, & Cabrera Giralderz, 2022).

L'ipotesi di questa ricerca è che le competenze in materia di sostenibilità, agite dalle OES, possano avere un impatto su questa trasformazione, se esplicitate, rafforzate e portate a consapevolezza degli operatori, attraverso adeguate azioni di formazione continua.

L'obiettivo del progetto di ricerca è, quindi, quello di 1) tradurre le competenze

in materia di sostenibilità in comportamenti sostenibili osservabili, utili ad orientare chi opera nelle OES; 2) e successivamente, raccogliere e selezionare pratiche di formazione che possano favorire lo sviluppo di competenze necessarie alle OES per operare in modo sostenibile.

2. Metodologia

Lo studio si è avvalso, prima, di una revisione critica della letteratura per individuare le competenze in materia di sostenibilità (Mugnaini, 2023). Tale quadro è funzionale alla “operazionalizzazione” delle competenze attraverso la definizione di comportamenti agiti e osservabili (Fig. 1).



Fig. 1: Competenze in materia di sostenibilità

In un secondo momento, è stata avviata una fase di ricerca empirica collaborativa con OES. Una prima raccolta dati è avvenuta tramite un workshop dal titolo “Le competenze dell’economia sociale per lo sviluppo umano sostenibile” organizzato dal *Laboratory of educational research for social innovation and cooperation* dell’Università degli Studi di Firenze e inserito all’interno delle iniziative del Festival dello Sviluppo Sostenibile 2023 (<https://2023.festivalsvilupposostenibile.it/cal/675/le-competenze-delleconomia-sociale-per-lo-sviluppo-umano-sostenibile>).

Il workshop si è svolto tramite Metaplan, una tecnica orientata alla raccolta di opinioni dei partecipanti al fine di costruire una visione comune, definire e concordare priorità, supportare e dare slancio a iniziative di cambiamento. Con il Metaplan si sono raccolte buone pratiche che le OES hanno già adottato, in termini di comportamenti professionali sostenibili (Fig. 2).



Fig. 2: Raccolta della prospettiva dei partecipanti tramite Metaplan

Al workshop hanno partecipato 6 OES della provincia di Firenze (Tab. 1) e 13 studentesse del corso di Laurea Magistrale in Scienze dell'educazione degli adulti, della formazione continua e scienze pedagogiche dell'Università degli Studi di Firenze. La scelta di includere la percezione delle studentesse risiede nel fatto che il corso di laurea ha come sbocchi professionali tali organizzazioni.

OES	Forma	Settore	Ruolo
<i>Scuola Paritaria per l'Infanzia Margherita Fasolo</i>	Scuola privata non profit	Educazione	Direttrice
<i>Proforma</i>	Impresa sociale	Educazione, disabilità e inclusione	Fondatore e coordinatrice
<i>Cepiss</i>	Cooperativa	Educazione, disabilità e inclusione	Coordinatore/Project Manager
<i>Pegaso Network</i>	Network di cooperative	Educazione e cura della persona	Coordinatore/Project Manager
<i>Associazione La Barchetta</i>	Associazione (APS)	Educazione	Presidente
<i>Mediterranea</i>	Associazione (APS)	Aiuto in contesti migratori	Volontaria

Tab. 1: Organizzazioni dell'Economia Sociale partecipanti al workshop

Le partecipantè sono statè suddivisè in quattro gruppi, ciascuno lavorando su una delle seguenti aree di competenze: accettare la complessità, immaginare futuri sostenibili, sviluppare il proprio potenziale, essere socialmente competenti. Il materiale empirico è stato analizzato tramite analisi tematica.

3. Risultati

I risultati offrono un primo contributo alla definizione di standard professionali in materia di sostenibilità per le OES. I risultati sono stati categorizzati secondo figure apicali e figure operative in una prospettiva di diversa attribuzione di responsabilità. C'è una forte interdipendenza tra le figure delle organizzazioni dell'economia sociale indipendentemente dal livello rispetto al quale operano. Le due parti sono necessariamente complementari, prospettando un'idea di complessità gestionale (Tab. 2).

Ruolo	Comportamento	Bisogno educativo	Strumenti operativi
Figure apicali	Pianificare e progettare al fine di ottimizzare il processo decisionale dell'organizzazione	Educare alle emozioni per imparare ad esserne consapevoli ed esprimerle e contribuire così al benessere organizzativo. È prioritario educare alle emozioni la leadership così che questa possa creare lo spazio per educare, in un'ottica di educazione informale, anche gli operatori dei servizi.	Pianificazione di riunioni di equipe frequenti, monitoraggio del grado di benessere dei dipendenti, piano di rischio, prevedere sostituzioni reperibili per non sovraccaricare il servizio, aprire l'organizzazione a volontari e tirocinanti in un'ottica di economia solidale, analizzare i fabbisogni specifici dei destinatari dei prodotti/servizi erogati, monitorare i processi e quantificarne l'impatto tramite l'organizzazione di documentazione osservativa, informativa, valutativa, distribuire i compiti.
	Operare una leadership diffusa, condivisa		Creare momenti di condizione attraverso supervisioni
	Prendersi cura di se stessi		
	Essere aperti e coraggiosi nel promuovere una visione per l'organizzazione		Promuovere momenti di design thinking, e incontri su "il mondo che vorrei", creare momenti in cui ci sia la sospensione del giudizio per creare unità e condivisione degli obiettivi e per creare un impatto positivo su utenti e operatori dei servizi.
	Fare rete		
	Rispettare ed includere stakeholders diversi		

Figure che operano nei servizi	Seguire le indicazioni di comportamento negoziate con la leadership	Sviluppare la capacità degli operatori dei servizi di mediare tra i bisogni degli utenti e la leadership, imparando ad interpretare quello che avviene e ad attribuire significato e valore ai processi di leadership condivisa.	Leggere i report e le indicazioni della leadership prima di operare, restituire relazioni sui servizi a cadenza breve, chiedere eventi formativi per area di interesse, confrontarsi con il responsabile quando ci si trova ad operare in situazioni complesse, riportare elementi di miglioramento rispetto alle situazioni in cui si opera.
	Essere propositivi	Sviluppare la capacità degli operatori dei servizi di svilupparsi professionalmente all'interno dell'organizzazione in un'ottica di crescita personale e di mobilità tra livelli operativi (dal livello base, a quello di coordinator, consiglier d'amministrazione, president dell'organizzazione) per favorire la sostenibilità dell'impresa. Quindi, sviluppare competenze tecniche e conoscenze teorico-culturali di middle management e manageriali, in un'ottica di costruttività e pertanto di sostenibilità.	
	Mediare		

Tab. 2: Risultati del Metaplan. Comportamenti agiti dalle OES

I quattro gruppi hanno espresso idee diverse rispetto a quali comportamenti ritengono sostenibili. Per esempio, un participant specifica rispetto al settore di competenza “accettare la complessità”:

è necessario definire i processi, i ruoli, gli strumenti della governance dell'organizzazione per rendere sostenibile nel tempo l'organizzazione stessa e per far sì che questa produca valore, tangibile o intangibile cioè economico o meta-economico, per il territorio e gli stakeholders di riferimento.

Parallelamente, un participant spiega:

è necessario parlare, confrontarsi, condividere con le figure che operano nel servizio, riconoscersi a vicenda e restituire indicazioni di comportamento, assumendo un atteggiamento aperto e accogliente che valorizza i contributi e le

risorse di ciascun membro all'interno di una visione di sostenibilità assunta come progetto in divenire. Creare spazio di dialogo e ascolto in cui viene messa in primo piano la persona e non il ruolo che ricopre.

In termini di sviluppo del proprio potenziale, alcuni partecipanti ritengono fondamentale:

essere in equilibrio nella vita in modo tale da poter generare, all'interno della propria organizzazione, solidarietà ed empatia sociale nei confronti sia dell'utente del servizio che di chi opera nei servizi dell'organizzazione.

“Essere socialmente responsabili”, invece, significa, da una parte:

avere in mente un'idea di comunità e, agendo empatia, coinvolgere nella partecipazione attiva cittadini e stakeholders nella definizione e risposta ai bisogni della comunità. Quindi, lavorare insieme per problemi e per obiettivi condivisi al fine di creare servizi sulla base delle esigenze espresse dalla comunità. La conseguenza è non solo la soddisfazione del bisogno espresso ma lo sviluppo di una modalità di lavoro che crea comunità, collaborazione e valore aggiunto che è il benessere della collettività.

Dall'altra:

Rispettare e includere stakeholders diversi: dare uguale priorità a diversi tipi di stakeholders, da piccole associazioni territoriali a grandi realtà internazionali, da realtà valorialmente vicine a quelle con visioni opposte, al fine di avere spendibilità sociale e sviluppare idee innovative. Adottare metodi di comunicazione costruttivi anche al di fuori della propria zona di comfort: decentrarsi e differenziarsi in base al target di riferimento.

Il gruppo con l'area di competenza “Immaginare futuri sostenibili” ha avuto più difficoltà a restituire la propria visione ma tuttavia è emersa l'importanza di:

Essere aperti e coraggiosi nel promuovere una visione per l'organizzazione: non farsi frenare dal giudizio, riuscire ad accettare punti di vista diversi, usando il dialogo e il confronto costruttivo, anche coinvolgendo l'utente in riflessioni sulla realtà che si vive, al fine di negoziare nuove azioni pensando a migliorare la qualità della vita della comunità di riferimento.

Rispetto a quali comportamenti sono considerati fondamentali per operare nei servizi in modo sostenibile, cruciale è stata considerata la capacità di:

portare alla luce criticità e opportunità del servizio nel quale si opera al fine di migliorarne la gestione e quindi aumentarne la richiesta e la sostenibilità nel tempo.

E quella di:

Mediare, sfruttando la propria posizione di interazione diretta e grounded, tra i bisogni degli utenti del servizio e la leadership, la quale a sua volta media con reti di livello superiore, in un'ottica di ricorsività interna ed esterna, e di ottimizzazione del servizio. L'operator non è un mer esecutor di funzioni ma anche un restitutor proattivø delle necessità dell'utentø, canalizzandole verso la leadership.

4. Discussione, conclusioni e sviluppi futuri

Questo studio ha fatto luce sulla percezione delle OES rispetto a quali comportamenti è necessario che siano agiti da figure apicali e da chi opera nei servizi per generare un impatto in termini di sostenibilità. Studi precedenti hanno sottolineato come le OES rappresentino un veicolo per agire, all'interno della propria vita lavorativa, rispetto a problematiche sociali e ambientali (Houtbeckers, 2018). La raccolta di ulteriori dati è attualmente in corso sotto forma di interviste, in ambito internazionale, con soggetti privilegiati del settore e altre OES. Quali valori le guidano? Che tipo di cultura organizzativa e che tipo di ambiente di lavoro hanno costruito? Quali progetti e servizi coordinano che vanno a supportare lo sviluppo sostenibile del loro territorio? Così facendo questo lavoro integra studi precedenti che sottolineano il modo in cui la capacità di figure apicali di identificare, articolare e mettere in primo piano specifici valori facilita le pratiche pro-ambientali e i cambiamenti organizzativi di lunga durata (Hampton, Blundel, Wahga, Fawcett & Shaw, 2022). Al momento, sono necessarie ulteriori ricerche per valutare come i valori e le competenze mobilitate varino tra figure apicali e figure che operano nei servizi.

Questo studio contribuisce, inoltre, alla ricerca educativa rispondendo alla domanda: perché definire standard professionali sostenibili per chi lavora nelle OES? Questa prima sintesi di comportamenti offre alle OES una guida pratica su come contribuire, tramite il proprio agire, sui luoghi di lavoro, nel mercato e nella comunità, allo sviluppo sostenibile. Essa è pensata per supportare le OES in:

- revisionare la propria cultura organizzativa (politiche, prassi, codici di condotta) in chiave di sostenibilità;
- far emergere la propria sensibilità in campo economico, sociale e ambientale e connetterla con la sensibilità della propria comunità di riferimento;
- rendere conto dell'impatto che l'OES genera in termini di sostenibilità;
- aumentare la propria attrattività rispetto ai consumatori e utenti dei servizi ma anche rispetto a possibilità di finanziamento direzionate verso imprese sostenibili;
- reclutare personale con competenze specifiche per raggiungere gli obiettivi prefissati.

Questo studio fornisce, infine, preziosi spunti su come formare le OES ad operare in termini di sostenibilità. È in corso una collaborazione tra l'autrice e lo spin-off universitario Moca Future Designers, per la creazione di un servizio di consulenza per le OES interessate a rafforzare la propria identità professionale come agenti di cambiamento per la sostenibilità. Il design di questo servizio comporterà necessariamente un processo più complesso e diversificato rispetto alla semplice diffusione di un modello (Moore, Riddell & Vocisano, 2015) o alla copia delle migliori pratiche (Augenstein et al., 2020), in quanto le soluzioni che hanno successo in un contesto possono non essere sempre rilevanti in altri (O'Brien et al., 2023). Pertanto, la riflessione si muove rispetto al design di un modello di servizio adattabile alle specifiche esigenze educative dell'organizzazione che richiede la consulenza. Inoltre, il suddetto servizio di consulenza potrebbe essere istituzionalizzato come parte dello sviluppo professionale delle OES tramite il Fondo Paritetico Interprofessionale Nazionale per la Formazione Continua nelle Imprese Cooperative.

Riferimenti bibliografici

- Augenstein, K., Bachmann, B., Egermann, M., Hermelingmeier, V., Hilger, A., Jaeger-Erben, M., ... & von Wirth, T. (2020). From niche to mainstream: the dilemmas of scaling up sustainable alternatives. *GALA-Ecological Perspectives for Science and Society*, 29(3), 143-147.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, M. (2022). GreenComp. *The European Sustainability Competence Framework*. Available online: https://green-comp.eu/wp-content/uploads/2022/02/jrc128040_greencomp_f2.pdf (accessed on 8 August 2022).
- Del Gobbo, G., Falconi, S., Mugnaini, S., & De Maria, F. (2023). La ricerca pedagogica per la transizione verso la sostenibilità: un caso di ricerca collaborativa e apprendimento research-based. In Dozza, Ellerani e Parola (Eds.), *Ricerca partecipativa e formazione sistemica* (pp. 574-585). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Hampton, S., Blundel, R., Wahga, A., Fawcett, T., & Shaw, C. (2022). Transforming small and medium sized enterprises to address the climate emergency: The case for values based engagement. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 29(5), 1424-1439.
- Houtbeckers, E. (2018). Framing social enterprise as post-growth organising in the diverse economy. *Management Revue*, 29(3), 257-280.
- Mugnaini, S. (2022). Competenze e pratiche educative per realizzare la trasformazione verso economie e società sostenibili. In Boffo e Togni (Eds.), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione* (pp. 1-250). Firenze: Firenze University Press.
- Moore, M. L., Riddell, D., & Vocisano, D. (2015). Scaling out, scaling up, scaling deep: strategies of non-profits in advancing systemic social innovation. *Journal of Corporate Citizenship*, 58, 67-84.
- O'Brien, K., Carmona, R., Gram-Hanssen, I., Hochachka, G., Sygna, L., & Rosenberg, M. (2023). Fractal approaches to scaling transformations to sustainability. *Ambio*, 52, 1-14.
- Rimanoczy, I. (2020). *The sustainability mindset principles: A guide to developing a mindset for a better world*. London: Routledge.

Il dispositivo della biblioteca sociale nei contesti penitenziari: i risultati di una ricerca-azione in due istituti penitenziari

Marta Pampaloni

Borsista di ricerca

Università degli Studi di Firenze - marta.pampaloni@unifi.it

1. La dimensione educativa negli Istituti penitenziari

Il primo documento a livello internazionale che fornisce le basi strutturali per poter supportare ed implementare l'educazione negli Istituti penitenziari è la Dichiarazione delle Nazioni Unite dei Diritti Umani (1948) la quale afferma che "ogni individuo ha diritto all'istruzione – e che la stessa – deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana" (art. 26, comma 1 e 2). A partire da ciò, negli anni a venire, la dimensione educativa negli Istituti penitenziari è stata riconosciuta, supportata e messa in discussione, sia a livello nazionale che internazionale, attraverso leggi, normativi e testi programmatici (ONU, 1955; Circolare Ministero della Giustizia, 2011; Consiglio d'Europa, 1990, 2004, 2006; Legge 354/1975; UNESCO, 2000, 2015) andando in particolar modo a sottolineare l'importanza di supportare processi di normalizzazione in cui si incoraggiano e si accompagnano i ristretti, riconoscendogli un ruolo attivo, a prendere consapevolezza di nuove possibilità, nuovi modelli comportamentali e sviluppare le capacità necessarie per gestire i loro personali processi di crescita (Champion & Noble, 2016). Nonostante l'evoluzione e l'importanza di quanto emerso nel dibattito scientifico e politico sulla tematica in oggetto, si riscontra nella pratica una difficoltà oggettiva ad applicare i principi e gli standard esplicitati nei documenti poco fa citati. Infatti, come esplicita Crispiani, "c'è un mantenimento della distanza tra gli obiettivi di tipo pedagogico, che fanno riferimento a dimensioni dinamiche ed emancipative, e la pratica gestionale, fondata sui metodi che tendono a mantenere l'ordine e la disciplina in un contesto coattivo e afflittivo" (2010, p. 6). Affrontare il disallineamento tra gli obiettivi (ri)educativi e le pratiche operative messe in atto all'interno degli istituti penitenziari richiede un impegno sistemico per rivedere le politiche carcerarie nonché i ruoli e le funzioni degli attori interni, investire nelle risorse umane e materiali necessarie, individuare i dispositivi già in essere da valorizzare e sviluppare, creare un'offerta formativa ricca ed eterogenea nonché servizi educativi mirati ed infine, incoraggiare una cultura all'interno degli Istituti penitenziari che valorizzi processi formativi mettendo al centro i soggetti e i loro bisogni. La dimensione educativa dunque, non riguarda solo il ristretto come destinatario quanto invece un sistema chiamato a (ri)definire la propria fun-

zione educativa (Del Gobbo, 2016; Federighi & Torlone, 2015; Pampaloni, 2023).

A partire da quanto appena esplicitato il contributo, esito di una ricerca dottorale (Pampaloni, 2023), si focalizza sul processo di co-progettazione del dispositivo formativo della “biblioteca sociale” in due Istituti penitenziari fiorentini con l’obiettivo di delineare modelli di intervento in grado di incidere e trasformare processi interni, attraverso il coinvolgimento, su più livelli, dei diversi attori organizzativi riconoscendo come l’eterogeneo *know how* di cui sono portatori, possa diventare un valore aggiunto per affrontare questioni complesse, conciliando le esigenze del sistema con quelle degli individui.

2. La co-progettazione come strumento per affrontare situazioni complesse

La letteratura scientifica riconosce sempre di più l’importanza di dare voce ai ristretti e di riconoscergli un ruolo attivo all’interno dei contesti penitenziari, funzionale per favorire processi di crescita emancipativi. Tuttavia, va notato che tale riconoscimento, pur significativo, non è da solo sufficiente per incidere in modo significativo sulla dimensione educativa della struttura penitenziaria, come precedentemente delineato.

Nell’ottica di voler incidere sul livello organizzativo, è stato preso a riferimento l’obiettivo 16 dell’Agenda 2030, il quale sottolinea l’importanza di “garantire un processo decisionale responsabile, aperto a tutti, partecipativo e rappresentativo a tutti i livelli”. L’utilizzo di questo approccio ha contribuito alla creazione di un ambiente penitenziario più inclusivo, orientato al cambiamento e capace di conciliare le esigenze del sistema con quelle degli individui. In tal modo, si è promosso non solo il coinvolgimento attivo dei detenuti, ma anche dei diversi attori organizzativi interni con ruoli e funzioni differenti ed infine una trasformazione strutturale che riflette una visione più ampia e partecipativa nel processo decisionale all’interno delle istituzioni penitenziarie.

Il processo di co-progettazione, descritto nei paragrafi successivi e oggetto principale di tale contributo, è stato parte integrante della seconda fase (ricerca intervento) di una ricerca dottorale che ha adottato un approccio multi-metodo di tipo qualitativo.

Nell’ottica di rivedere prassi operative all’interno degli Istituti penitenziari così come i servizi bibliotecari, è stata scelta la metodologia della co-progettazione ed in particolare la metodologia Goal Oriented Project Planning (Bussi, 2001), riconoscendola particolarmente utile nell’affrontare situazioni complesse poiché sfrutta la diversità di prospettive, competenze e esperienze degli attori coinvolti per sviluppare soluzioni sostenibili e che rispondono realmente ai problemi individuati.

Prima di entrare nel dettaglio del processo di co-progettazione, si riportano i principali obiettivi:

- sperimentare modalità di progettazione ed intervento attraverso procedure di corresponsabilizzazione degli attori organizzativi interni (in primis i ristretti) riconoscendo loro autonomia organizzativa nel rispetto dei vincoli normativi;
- sperimentare un modello di biblioteca capace di diventare catalizzatore di processi educativi di tipo formale, informale e non formale per meglio rispondere ai bisogni formativi dei ristretti.

2.1 *Il processo di co-progettazione: gruppi di lavoro, struttura degli incontri e output*

Tutto il processo di co-progettazione, dall'individuazione dei soggetti interessati a partecipare ai lavori, alla definizione e negoziazione di nuove azioni da mettere in atto, ha richiesto oltre 5 mesi di lavoro (aprile 2021-settembre 2021). Importante sottolineare come grazie alla *content analysis* del materiale empirico acquisito nella prima fase di ricerca (ric. Osservativa), è stato possibile definire cinque chiavi interpretative¹ rappresentanti gli elementi che non consentivano alle biblioteche di svolgere una funzione educativa consona rispetto alle potenzialità intrinseche riscontrate in letteratura. Tali chiavi interpretative hanno consentito di effettuare una rilettura critica dei servizi bibliotecari e sono state riprese come categorie sulle quali strutturare e progettare azioni migliorative durante il processo di co-progettazione. Di seguito, brevemente, le sottofasi della co-progettazione.

La costituzione dei gruppi di lavoro è stata una fase delicata. Riconoscendo e attribuendo ai gruppi di lavoro il ruolo di agente di cambiamento nel contesto penitenziario, all'interno del quale sviluppare dinamiche positive di confronto critico e collaborazione per ridefinire in maniera congiunta un servizio, la costituzione degli stessi ha seguito un approccio partecipato e bottom-up che ha richiesto del tempo e una negoziazione tra gli attori coinvolti nonché con le Direzioni degli Istituti.

Prima della costituzione dei gruppi di lavoro effettivi, è stato avviato un processo preliminare di sensibilizzazione rivolto agli effettivi fruitori dei servizi bibliotecari, finalizzato a delineare il ruolo attuale e potenziale della biblioteca all'interno dell'ambiente penitenziario. Contestualmente, sono stati chiaramente definiti due vincoli di partecipazione: l'obbligo di un impegno costante e prolungato nel tempo nel processo di co-progettazione e la natura volontaria della partecipazione al gruppo, senza riconoscimenti di meriti da parte dell'amministrazione penitenziaria. Queste iniziative hanno consentito l'individuazione di ristretti e le ristrette realmente interessati e motivati a impegnarsi per rileggere criticamente lo stato dell'arte dei servizi e, attraverso il confronto e il dialogo con i diversi partecipanti, definire azioni migliorative da mettere in atto.

Per individuare i ristretti e le ristrette interessati a far parte dei gruppi di lavoro

1 Si fa riferimento a: bilanciamento tra dimensione securitaria ed educativa; accessibilità; comunicazione bi-direzionale tra attori e servizi; spazi fisici; bibliotecari ristretti *low skilled*.

sono stati utilizzati più metodi: colloqui con i fruitori abituali della biblioteca, passaparola informale tra ristretti/e, modulo di adesione. Sono stati costituiti 3 gruppi di lavoro. La prima azione di ciascun gruppo è stata la strutturazione in modo condiviso del calendario degli incontri (tab. 1)

	Sollicciano maschile	Sollicciano femminile	Gozzini
Composizione gruppo	<ul style="list-style-type: none"> - 4 bibliotecari (2 penale, 2 giudiziario) - 1 volontario del centro clinico - 2 ristretti penale - 1 agente di polizia penitenziaria 	<ul style="list-style-type: none"> - 5 ristrette - 1 agente di polizia penitenziaria (non sempre) 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 bibliotecario ristretto - 11 ristretti
Calendarizzazione incontri	<p>Lunedì pomeriggio dalle 13.30 alle ore 16.00.</p> <p>N. 7 incontri</p>	<p>Venerdì mattina (alternati) dalle ore 9.00 alle ore 11.00.</p> <p>N.9 incontri</p>	<p>Giovedì pomeriggio dalle 13.30 alle 16.00.</p> <p>N.10 incontri</p>

Tab. 1: Gruppi di lavoro e calendarizzazione incontri

I primi tre incontri sono serviti per definire, in maniera sistematica, i problemi inerenti i servizi bibliotecari. Durante questa fase i gruppi di lavoro si sono serviti di un cartellone bianco che, incontro dopo incontro, è stato riempito di problemi e sotto-problemi individuati e che gli stessi ristretti erano chiamati a scrivere e collegare secondo le relazioni di causa-effetto andando così a delineare un “albero dei problemi”. Questa fase ha richiesto uno sforzo notevole di analisi critica del servizio bibliotecario, del contesto in generale e in particolare dei problemi che di volta in volta venivano esplicitati. Questi ultimi infatti dovevano riferirsi ad una situazione attuale negativa (Bussi, 2001), basati quindi su aspetti concreti e tangibili della realtà e non secondo delle loro idee o opinioni soggettive. Una volta definito l'albero dei problemi, i ristretti hanno dovuto fare una trasposizione dei problemi in obiettivi creando così l'”albero degli obiettivi”.

Nei successivi incontri, in base agli obiettivi da perseguire, l'attenzione dei gruppi di lavoro si è focalizzata sulla strutturazione di un quadro logico composto da possibili azioni da mettere in atto per raggiungere questi ultimi definendo modalità, risorse da impiegare (economiche ed umane) e tempistiche di intervento.

L'ultimo incontro di ogni gruppo di lavoro è stato dedicato alla condivisione e negoziazione partecipata degli output prodotti (quadro logico) con l'area trattamentale.

3. Esiti della co-progettazione della biblioteca sociale

Nonostante la biblioteca all'interno degli Istituti penitenziari sia riconosciuta dalla normativa e da testi programmatici nazionali e internazionali come servizio essenziale per il processo formativo dei ristretti, è tuttavia ancora scarsamente attenzionata in termini di ricerca. Per tale ragione è stato deciso di re-interpretarla e organizzarla dal punto di vista pedagogico come uno strumento in grado di promuovere processi di auto-apprendimento in ottica trasformativa, sia personale che dell'intera organizzazione penitenziaria.

Il processo di co-progettazione ha consentito di analizzare sistematicamente in forma partecipata le caratteristiche delle biblioteche, a partire dai bisogni formativi dell'utenza. In tutti e tre i gruppi di lavoro sono emerse criticità relativamente a: spazio fisico e modalità di accesso e fruizione dello stesso; collezione e scomparsa sistematica del materiale librario; motivazione dei ristretti e dimensioni di orientamento (interno ed esterno); formazione del bibliotecario ed infine rispetto ad uno scarso coinvolgimento attivo dell'area trattamentale e del corpo di polizia nella gestione del servizio bibliotecario. Rispetto a tali problematiche, si sono individuate 5 aree di intervento: management e organizzazione; accesso e fruizione; formazione; spazi; collezione.

Durante il secondo incontro di condivisione e negoziazione del quadro logico realizzato dai gruppi di lavoro avvenuto tra attori organizzativi interni (profili dirigenziali e area trattamentale) ed esterni, è stato stabilito, in maniera congiunta, di andare a lavorare su tutti gli ambiti di intervento, focalizzando tuttavia l'attenzione su alcune azioni mirate in base a:

- interesse strategico dell'Istituto penitenziario per rispondere quanto più possibile alle normative vigenti in materia di educazione penitenziaria;
- esigenze emerse da parte della popolazione ristretta;
- risorse a disposizione (umane, materiali, economiche);
- fattibilità e sostenibilità nel breve-medio periodo.

Tenute in considerazione tali variabili, sono state realizzate in tutte e 5 le aree da un minimo di una ad un massimo tre azioni delineate nel quadro logico.

4. Conclusioni

La co-progettazione si è rivelata essere uno strumento potente per affrontare situazioni complesse all'interno degli Istituti penitenziari poiché capitalizza sulla diversità, sulla collaborazione, sulla creatività e sul *know how* sviluppato delle parti interessate, contribuendo così a generare soluzioni più complete, sostenibili e adattabili. Il coinvolgimento di diversi attori organizzativi interni con ruoli e funzioni diverse ha permesso infatti di identificare e studiare bene le sfide inerenti il servizio bibliotecario, e più in generale dei due Istituti penitenziari. I partecipanti, durante

il processo di co-progettazione, sono stati chiamati a svolgere un ruolo attivo condividendo pensieri, conoscenze e competenze. Si è creato di conseguenza un ambiente sicuro in cui le idee potevano fluire liberamente, in cui poter fare una riflessione critico costruttiva su quanto emergeva incontro dopo incontro, in cui si potevano proporre soluzioni originali e opportunità non ancora considerate nel contesto penitenziario andando ad incidere su un maggiore coinvolgimento e una maggiore responsabilizzazione delle risorse umane interne.

Oltre a promuovere nuove modalità comunicative sia orizzontali che verticali all'interno degli Istituti penitenziari, la co-progettazione ha promosso processi di apprendimento auto-diretto in ottica trasformativa, sia personale che dell'intera organizzazione penitenziaria. Durante gli incontri i ristretti e le ristrette si sono trovati a dover affrontare problemi e metodi di lavoro a loro avulsi e che li hanno portati a sviluppare, anche in ottica futura, una serie di competenze utili tanto nel contesto penitenziario quanto in quello esterno: la gestione del tempo; l'individuazione e la risoluzione dei problemi; la gestione di conflitti e punti di vista differenti; la costruzione di un senso di comunità; la comunicazione efficace; l'interazione sociale e la collaborazione tra pari e con persone con ruoli e funzioni differenti; la motivazione intrinseca; il riconoscere i propri bisogni; la definizione di obiettivi in ottica di pianificazione del futuro. Parallelamente gli Istituti penitenziari hanno saputo accogliere le iniziative proposte e nel dargli vita, hanno dovuto necessariamente rivedere alcune norme e procedure interne fino a quel momento poste in essere andando quindi a sperimentare diverse prassi operative e ad introdurre nuove opportunità formative. Il più grande successo educativo-organizzativo dato dalla co-progettazione è stato tuttavia quello di superare le basse aspettative dei ristretti e degli attori organizzativi interni rispetto alle loro capacità di progettare, gestire e realizzare un servizio formativo con cognizione di causa, tenendo in considerazione numerosi ed eterogenei elementi, del contesto e non solo.

Riferimenti bibliografici

- Bussi, F. (2001). *Progettare in partenariato, Guida alla conduzione di gruppi di lavoro con il metodo GOPP*. Milano: Franco Angeli.
- Champion, N., & Noble, J. (2016). *What is prison education for? A theory of change exploring the value of learning in prisons*. Prison Education Trust's Prison Learning Alliance. <https://www.prisonerseducation.org.uk/wp-content/uploads/2019/04/Theory-of-Change->
- Circolare 25 novembre 2011. *Modalità di esecuzione della pena. Un nuovo modello di trattamento che comprenda sicurezza, accoglienza e rieducazione*. https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_8_1.wp?contentId=SDC708476
- Consiglio d'Europa (1990). *Education in prison*. Recommendation No. R (89) 12. Strasbourg: Committee of Ministers, Council of Europe.
- Consiglio d'Europa (2004). *A new strategy for social cohesion*. European Committee for Social Cohesion, Council of Europe.

- Consiglio d'Europa (2006). *European prison rules*. Strasbourg: Committee of Europe, Council of Europe.
- Crispiani, P. (Ed.) (2010). *Pedagogia giuridica*. Bergamo: Junior.
- Del Gobbo, G. (2016). L'educazione non formale in carcere nel quadro dell'Adult Learning. In F. Torlone (ed.), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti* (pp 33-52). Firenze: Firenze University Press.
- Federighi, P., & Torlone F. (ed.) (2015). *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*. Firenze: Firenze University Press.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354. *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della liberta* (G.U. n. 212 del 09–08–1975–Suppl. Ordinario).<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1975/08/09/075U0354/sg>
- Organizzazione delle Nazioni Unite (1948). *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*. Ginevra: General Assembly, Nazioni Unite.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (1955). *Standard minimum rules for the treatment of prisoners*. Ginevra: Nazioni Unite.
- Pampaloni (2023). *Il dispositivo formativo della biblioteca sociale in carcere: un modello operativo nelle case circondariali di Sollicciano e Gozzini*. [Phd Dissertation in Apprendimento e innovazione nei contesti sociali e di lavoro, ciclo XXXV°, Università degli Studi di Siena]
- UNESCO (2000). *European Communities: A memorandum on lifelong learning, issued in 2000*.
- UNESCO (2015). *Recommendation on Adult Learning and Education*. United National, Scientific and Cultural Organization and UNESCO for Lifelong Learning.

Appreciative Inquiry: uno strumento valutativo per l'incremento delle prestazioni lavorative nella scuola

Vincenzo Nunzio Scalcione

Ricercatore

Università degli Studi della Basilicata - vincenzo.scalcione@unibas.it

Introduzione

L'Appreciative Inquiry si presenta come un approccio basato sull'analisi e valutazione delle risorse; strumento relativamente nuovo nel settore dello sviluppo organizzativo, è stato in grado di attirare l'attenzione per il suo successo applicativo nel facilitare il cambiamento processuale.

Esso si struttura come una indagine in grado di identificare e sviluppare ulteriormente quanto di meglio ci sia all'interno delle organizzazioni, al fine di creare un futuro migliore. La premessa è che "le organizzazioni si muovono verso ciò che studiano" (Cooperrider, Whitney, & Stavros, 2003, p. 29).

L'Appreciative Inquiry è comunemente chiamata approccio "basato sulle risorse" o "basato sui punti di forza" al cambiamento sistemico, poichè enfatizza la generazione di idee positive rispetto all'identificazione negativa dei problemi (quest'ultima è spesso inquadrata come un approccio "basato sul deficit"). Il modello utilizza domande e dialogo per aiutare i partecipanti a scoprire risorse, punti di forza, vantaggi o opportunità esistenti nelle loro comunità, organizzazioni o team, e quindi lavorare collettivamente per valutare, sviluppare e implementare strategie di miglioramento (Cooperrider & Srivastva, 1987).

Metodo per fare ricerche, strumento per il cambiamento organizzativo, l'*appreciative inquiry* si concentra su punti di forza organizzativi, con professionisti che lavorano in collaborazione con le organizzazioni per esplorare il presente e definire un futuro desiderato, attraverso la pianificazione del cambiamento. L'*appreciative inquiry* viene quindi utilizzato per rafforzare le relazioni, comprese quelle familiari; il lavoro viene effettuato in maniera collaborativa, mentre le storie positive vengono utilizzate come piattaforma per un cambiamento trasformativo.

1. *Appreciative Inquiry*: modelli a confronto

L'*appreciative inquiry* assume al proprio interno alcune richieste di intervento, dettagliate come di seguito: definisci il problema; risolvi ciò che è rotto; concentrati

sul decadimento; cerca soluzioni già esistenti; amplifica ciò che funziona; concentratevi sulle forze che danno la vita.

Emerge come l'*appreciative inquiry* si configura come una filosofia complessa, che coinvolge l'intero sistema, in un'indagine valutativa su ciò che funziona. L'analisi intrapresa consente di scoprire dati che vengono poi analizzati per temi comuni, all'interno del gruppo di ricerca, che provvederà ad articularli secondo due prospettive di sviluppo, afferenti a: cosa potrebbe essere; cosa sarà.

TRADITIONAL OD PROCESS	APPRECIATIVE INQUIRY
Definisci il problema Risolvi ciò che è rotto Concentrati sul decadimento Che problemi stai riscontrando?	Cerca soluzioni già esistenti Amplifica ciò che funziona Concentratevi sulle forze che danno la vita Cosa funziona bene?

Fig. 1: raffronto approccio tradizionale /appreciative inquiry

Come si evince dalla figura 1, il cambiamento verrà gestito promuovendo e valorizzando le relazioni, utili per realizzare progetti che, solitamente, quando compromesse, non consentono di portare a termine in maniera positiva i progetti intrapresi.

Il quadro originale dell'AI consisteva in quattro passaggi – chiamati Ciclo 4D – e cinque principi, ma in seguito si è riconosciuto un quinto passaggio, che porta alla creazione di un Ciclo 5D.

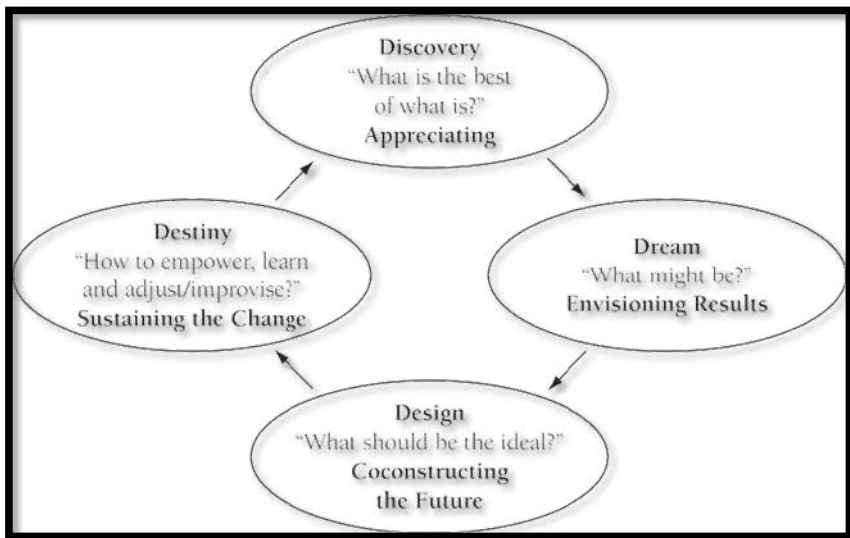


Fig. 2: Appreciative Inquiry 4-D Model (Watkins, Mohr, 2001)

Questo ciclo consiste delle seguenti quattro fasi: scoperta: le persone parlano tra loro attraverso interviste strutturate ed anche condividendo racconti inerenti le loro storie personali. Tali esperienze servono a scoprire il tempo in cui l'organizzazione è riuscita a dare il proprio meglio; sogno: sulla base delle informazioni raccolte nella fase di scoperta, i membri sono invitati a pensare in modo ampio e ad immaginare il futuro desiderato per loro e per la loro organizzazione; design: come suggerisce il nome, in questa fase il focus è incentrato sulla creazione di concetti e principi concordati nella fase del sogno. I partecipanti propongono strategie, processi, sistemi; si provvede a prendere decisioni e sviluppare collaborazioni che creeranno e sosterranno cambiamenti positivi. Quindi si procede a sviluppare una dichiarazione di visione dettagliata e concreta. Destino: questa è la fase finale che consegna il sogno ed il *design*. Si tratta di una fase continua, poiché i partecipanti implementano i cambiamenti, monitorano i propri progressi e si impegnano in nuovi dialoghi e domande funzionali all'apprezzamento (Acosta & Douthwaite, 2005).

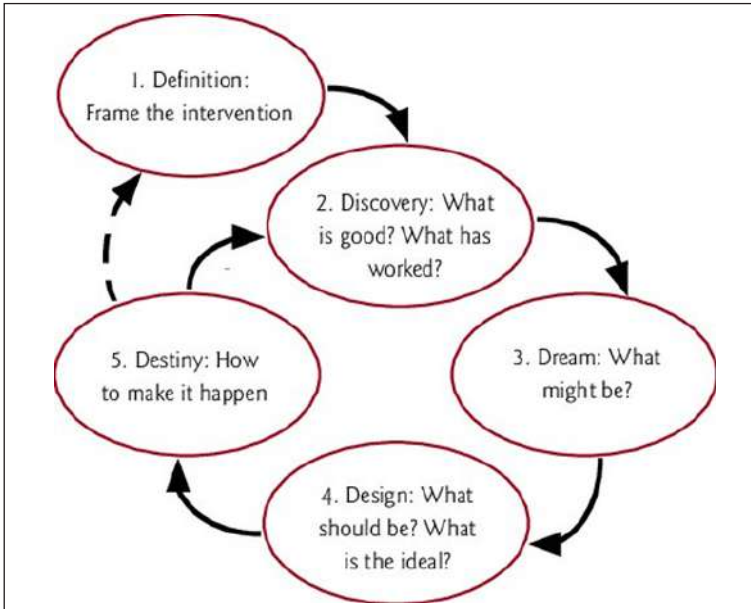


Fig. 3. The appreciative inquiry '5-D' model (Cooperrider, Whitney, Stavros, 2003).

Nel modello '5-D' dell'AI (Cooperrider, Whitney, Stavros, 2003) notiamo l'aggiunta di un primo *step*, ovvero quello di Definizione (Chiarimento). Si tratta di un primo passo, all'interno di un processo volto a definire la domanda o l'argomento centrale del processo di indagine, dialogo o coinvolgimento. La fase di definizione stabilisce la portata e gli obiettivi dell'indagine. È importante sottolineare che l'AI enfatizza un approccio positivo e orientato alle soluzioni per definire il processo. Mentre un processo più tradizionale di risoluzione dei problemi potrebbe

iniziare con la raccolta di dati e la diagnosi dei punti deboli, l'AI inizia, infatti, con domande di inquadramento positive e basate sulle risorse, per determinare cosa funziona già in una comunità, organizzazione o team (Cooperrider, Srivastva, 1987). Secondo il Center for Appreciative Inquiry del Champlain College, “La differenza sta nelle domande poste. Cosa possiamo fare per ridurre al minimo la rabbia e le lamentele dei clienti?” è un esempio di una domanda vecchio stile. In un processo di AI, ci chiederemmo: «Quando i clienti sono stati più soddisfatti del nostro servizio, cosa possiamo imparare e applicare da quei momenti di successo?» (Missaghi, 2023). Nella metodologia dell'AI questo passaggio è talvolta chiamato “Innovare”; in questa fase, le dichiarazioni provocatorie vengono condivise con tutte le possibili parti interessate e le dichiarazioni sul livello di azione vengono preparate per l'implementazione. Questa fase è simile alle due fasi combinate, ovvero progettazione e destino. Ci sono due differenze tra i modelli sopra menzionati. Esse riguardano il modo in cui viene amministrata l'AI. Nel primo modello c'è una fase di avvio in cui i dettagli riguardanti l'AI vengono condivisi con i partecipanti; nel modello successivo la progettazione e le piccole fasi di design vengono combinate per formare un'unica fase chiamata fase di innovazione.

2. AI: suo utilizzo e diffusione nei contesti educativi

L'AI introduce un nuovo approccio al cambiamento educativo. Con riferimento al panorama anglosassone, la maggior parte delle iniziative statali e federali per il cambiamento educativo sono nate da un modello di deficit di ciò che non funzionava nelle scuole e di ciò che risultava necessario per risolverlo. Storicamente l'attuazione di nuove riforme è stata affidata agli amministratori con scarso impatto. Questo modello propone invece un ciclo di indagine utilizzato dai leader che distribuiscono la leadership. L'apprendimento organizzativo è un processo di indagine individuale e collettiva che modifica o costruisce teorie organizzative in uso e cambia la pratica. L'utilizzo dell'AI abbraccia una struttura di leadership distribuita, produce opportunità di apprendimento organizzativo e crea le condizioni per un'attuazione di maggiore impatto della prossima riforma.

Tale metodologia è stata utilizzata in relazione a: – sviluppo della comunità e mappatura del patrimonio comunitario – pianificazione strategica – pianificazione collaborativa (progetto). – rafforzamento dei partenariati – gestione del cambiamento organizzativo – promuovere l'apprendimento organizzativo attraverso discipline, funzioni e generazioni (ovvero i “nuovi arrivati” e i “veterani” nell'organizzazione) – migliorare il morale del personale – risoluzione del conflitto – valutazione, monitoraggio e valutazione del programma¹.

1 Si veda website of the Appreciative Inquiry Commons (<http://appreciativeinquiry.cwru.edu/intro/bestcases.cfm>).

3. Conclusioni

Possiamo dunque condurre alcune considerazioni in merito agli strumenti utilizzati. Ascoltare le storie di un avversario, così come prevista all'interno della metodologia AI, lo umanizza e costruisce ponti. A volte gli avversari scoprono di apprezzare cose molto simili e di poter relazionarsi tra loro – questo è di per sé un potenziale di trasformazione dell'indagine valorizzativa. Questo stato, tuttavia, può essere raggiunto sia attraverso storie edificanti che attraverso storie tristi o tragiche. Ma le storie positive hanno un "effetto spread" che quelli negativi non hanno. Quando ci sono tensioni nel sistema rappresentato tra coloro che sono impegnati nell'indagine, la vera coinquiry non avverrà tra i gruppi mentre la tensione quotidiana è presente. Ascoltarsi e raccontarsi storie edificanti costituisce invece la migliore delle loro esperienze significative ed allevia tensioni, generando un'energia straordinaria.

In questo nuovo spazio può sorgere un'immagine affermativa, sia che le chiamiamo visioni o missione dichiarazioni, o sogni, che sembrano essere un prerequisito per un successo, pianificato, collettivo modifica. L'AI sottolinea difatti come non si possa controllare il cambiamento culturale, ma, al contempo, viene ritenuto possibile di concentrarsi sugli aspetti positivi (Kotter, Heskett, 1992).

Riferimenti bibliografici

- Acosta, Anne Starks, Douthwaite, Boru (2005). *Appreciative Inquiry: An approach for learning and change based on our own best practices*, ILAC Briefs 52516, Institutional Learning and Change (ILAC) Initiative.
- Cooperrider, D. L. & Srivastva, S. (1987). *Appreciative inquiry in organizational life*. In Woodman, R. W. & Pasmore, W.A. (eds.).
- Cooperrider, D., Whitney, D., & Stavros, J. (2003). *Appreciative Inquiry Handbook: The First in a Series of AI Workbooks for Leaders of Change*. Bedford Heights, OH: Lakeshore Publishers Kotter.
- Missaghi, L. (2023). Media Review: AI Commons - appreciativeinquiry.champlain.edu, *Journal of Appreciative Education*, 51-53.
- Watkins, J. M., & Mohr, B. J. (2001). *Appreciative Inquiry*. Jossey-Bass.
- J.P. & Heskett, J.L. (1992). *Corporate Culture and Performance*. New York: Free Press.

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 consentito di condividere ricerche e studi scientifici su teorie e pratiche lavorative di pedagogiste/i, educatrici ed educatori, formatrici e formatori.

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 Junior del Convegno. Giovani 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.