

2023 Centenario della nascita di don Lorenzo Milani

UN INSEGNAMENTO CHE CI ACCOMPAGNA ANCORA

di Alessandro Rapezzi

Il 2023 sarà l'anno del centenario della nascita di Don Lorenzo Milani. Le ricorrenze, come sempre accade, possono e devono essere occasioni non solo per ricordare figure importanti della storia, in questo caso del nostro Paese, ma un momento per riflettere sul nostro presente, guardando al futuro e pensando a come cambiare la nostra realtà.

L'esperienza milanesiana nasce e si sviluppa in un momento importante della storia dell'Italia: siamo nella seconda metà degli anni '60, l'esperienza della guerra, la ricostruzione e il miracolo economico stanno evidenziando l'esigenza di un cambiamento, che, passando dal '68, durante gli anni '70 troverà momenti di sintesi e di avanzamento sociale importantissimi: dalle leggi sul divorzio e l'aborto, dallo Statuto dei Lavoratori alla legge sulle 150 ore, dalla legge 517 del 1977 che abolì le classi differenziali aprendo la strada all'integrazione scolastica per gli alunni con disabilità ai Decreti Delegati dello stesso anno, il nuovo diritto di famiglia... riforme epocali che cambieranno il volto dell'Italia. Oltre a questi aspetti positivi, si apriva però anche una terribile stagione di tensioni sociali, caratterizzata dalla teorizzazione della lotta armata, dal terrorismo, dai delitti di mafia che non dobbiamo certo dimenticare.

In quegli anni, tuttavia, in particolare la scuola cambierà molto e la spinta derivante dalla riflessione sull'esperienza di Don Milani e la dirompenza della sua e dei suoi alunni Lettera a una professoressa sarà un contributo fondamentale. Uno dei tratti principali dell'esperienza di Barbiana risiede nel valore che l'istruzione e la formazione hanno nell'esercizio di cittadinanza: studiare, andare a scuola è necessario per essere cittadini consapevoli. La lingua, la geografia, la storia, la lettura del giornale, le abilità teoriche e pratiche, ecc. sono tutte modalità di studio finalizzate a rendere consapevoli e capaci gli studenti, che presto entreranno nella società e potranno partecipare e cambiarla, da protagonisti, combattendo l'indifferenza e l'emarginazione. Questo aspetto dell'azione educativa di Don Milani mi colpisce molto specialmente alla luce dei fatti accaduti di recente. Il pestaggio degli studenti del liceo "Michelangelo" di Firenze, la reazione del ministro alla lettera della dirigente Savino, le parole che alcuni esponenti delle istituzioni hanno pronunciato dopo la tragedia dei migranti di Steccato di Cutro esprimono un modello di società lontana da quella inclusiva e cooperativa di cui ci sarebbe bisogno. La nostra società oramai da anni esprime valori competitivi e individualistici in netta contrapposizione con la scuola ancora organizzata sul modello "comunità". La scuola è il luogo in cui partecipazione, inclusione e democrazia sono l'ossatura di una collettività che costruisce relazioni educative attraverso cui scorrono gli apprendimenti. La comunità valorizza le differenze, le difficoltà e le eccellenze, facendo diventare le fragilità elementi di crescita collettiva. Per questo la scuola è "pericolosa", per questo il ministro è così impegnato a divulgare un modello culturale che mette in discussione la solidarietà a favore dell'ordine costituito e di una scuola che certifica le marginalità senza sconfiggerle. L'umiliazione al posto della gratificazione e della costruzione di opportunità, passando per il falso mito del merito: l'indifferenza si contrasta con la "cura", I Care, «ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne insieme è la politica, sortirne da soli è l'avarizia» diceva il priore di Barbiana.

A 100 anni dalla sua nascita, la sua Firenze ha mandato un messaggio importante a tutto il Paese, con una grande manifestazione a difesa di una scuola ispirata ai valori costituzionali. Partiamo da questa esperienza per rilanciare un nuovo sentimento sociale che sia alla base di una scuola moderna e consapevole, costruita su professionalità capaci, attraverso una relazione educativa che formi cittadini del mondo.

SOMMARIO

In copertina foto di Giovanni Carbone

EDITORIALE

2023 Centenario di don Lorenzo Milani
**UN INSEGNAMENTO
CHE CI ACCOMPAGNA ANCORA**
di Alessandro Rapezzi *pag. 1*

PRIMO PIANO

Un grande uomo di scuola ci ha lasciato
**ADDIO ALBERTO, AMICO
E PADRE**
di Ermanno Detti *pag. 4*



ATTUALITÀ

Le ragioni del no all'autonomia differenziata
**UN PERICOLO CON PESANTI
CONSEGUENZE**
di Mario Ricciardi *pag. 6*

Chi ha paura dell'intelligenza artificiale?
**NUOVA DIDATTICA PER UNA
SCUOLA CHE FORMA ED EDUCA**
di Rossella Iovino *pag. 12*

POLITICHE SCOLASTICHE

Descolarizziamo la valutazione
L'EQUIVOCO DEL MERITO
di Massimiliano De Conca *pag. 15*



Organi collegiali e riunioni a distanza
**SENZA PARTECIPAZIONE
NON C'È DEMOCRAZIA**
di Salvatore Salzano *pag. 18*

PEDAGOGIE

Apprendimento e orientamento permanente
**SUPPORTO
PER L'EMANCIPAZIONE O PER
L'ADATTAMENTO SOCIALE?**
di Maria Grazia Riva *pag. 22*

Orientamento e sostenibilità ambientale e sociale
**PER UN PENSIERO DUBITANTE
E RAZIONALE**
di Concetta La Rocca *pag. 29*

Genere e modelli educativi fra storia e attualità
DALLA PARTE DELLE BAMBINE?
di Carmela Covato *pag. 35*

UNIVERSITÀ/RICERCA

Il "bel" lavoro e l'innovazione
CAMBIARE PROSPETTIVA
Un colloquio con Alfonso Fuggetta
di Alberto Silvani *pag. 38*

OSSERVATORIO SULL'UNIVERSITÀ

Tra numero chiuso e scuole di specializzazione
ALLARME MEDICI
di Fabio Matarazzo *pag. 43*





TEMPI MODERNI

Testimonianze tra letteratura e biografia

LE DONNE NEI GULAG SOVIETICI

di David Baldini

pag. 50



FUORITESTO

Albert Bruce Sabin scienziato filantropo, nel trentennale della morte

di David Baldini

pag. 58

PASSATO/PRESENTE

In ricordo di don Milani nel centenario
della nascita (1923-2023)

Una vita con gli ultimi

di David Baldini

pag. 59



LIBRI E LETTURE

Una collana editoriale della "Statale" di Milano

QUALE UNIVERSITÀ DOPO IL PNRR?

di Alberto Silvani

pag. 64

Una ricostruzione storica e legislativa
dell'alta formazione

DOVE VA L'UNIVERSITÀ? E QUALE MISSIONE

di Alessandro Arienzo

pag. 66

Un thriller psicologico

TRA QUESTIONI FAMILIARI E SCELTE DI VITA

di Martina Polimeni

pag. 69

Una piccola grande storia contro il nazifascismo

LA RESISTENZA DEGLI ULTIMI

di Anna Maria Villari

pag. 71

x

Articolo33

N. 1 GENNAIO/MARZO 2023

Articolo 33 trimestrale promosso dalla FLC Cgil anno XIV n.1-2023. Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 488 del 7/12/2004 - Valore Scuola coop. a.r.l. - via Leopoldo Serra, 31/37 - 00153 Roma - Tel. 06.5813173 - Fax 06.5813118 - www.edizioniconoscenza.it - redazione@edizioniconoscenza.it

Abbonamento annuale: euro 40,00 - Per gli iscritti FLC CGIL e Proteo Fare Sapere euro 25,00 Prezzo per una copia euro 12,00 Bonifico su IBAN: - IT44Q 01030 03202 00000 2356139 intestato a Valore Scuola coop. a.r.l.

Direzione: Renato Comanducci, Gennaro Lopez, Anna Maria Villari

Direttore responsabile: Ermanno Detti

Comitato scientifico: Alfredo Alietti, Emanuele Barbieri, Elisabetta Biffi, Giovanni Carbone, Domenico Carrieri, Antonio Ciniero, Luana Colacchioni, Carmela Covato, Giorgio Crescenza, Fabio De Nardis, Massimiliano Fiorucci, Paolo Landri, Vincent Martines, Dario Missaglia, Maria Grazia Riva, Maria Concetta Rossiello, Lisa Stillo, Rosabel Raig Vila

In redazione: David Baldini, Ilaria Iapadre, Rossella Iovino, Fabio Matarazzo, Martina Polimeni, Alberto Silvani, Elisa Spadaro

Progetto grafico e impaginazione: Luciano Vagaggini

Stampa: Tipolitografia CSR, via di Pietralata, 151 Roma

Descolarizziamo la valutazione

L'EQUIVOCO DEL MERITO

di Massimiliano De Conca

La valutazione come misurazione di prestazioni e classificazione di meritevoli e non meritevoli spinge verso altri indicatori come il successo personale, la competizione, la classifica. Questo impianto non ha nulla di educativo e formativo, ma solo selettivo. Costruire gli indicatori sugli obiettivi e sul percorso per raggiungerli, valutando le difficoltà e correggendo gli errori

Molti studenti, specie se poveri, sanno per istinto che cosa fa per loro la scuola: insegna a confondere processo e sostanza. Una volta confusi questi due momenti, acquista validità una nuova logica: più ci si applica, migliori sono i risultati; in altre parole, l'*escalation* porta al successo. In questo modo si "scolarizza" l'allievo a confondere insegnamento e apprendimento, promozione e istruzione, diploma e competenza, conoscenza della materia e capacità di dire qualcosa di nuovo. Si "scolarizza" la sua immagine a preferire la prestazione al valore.

(Ivan Illich, *Descolarizzare la società*, Mimesis, Roma, 2019, or. *Deschooling society*, New York, 1971)

Correva l'anno 1970 quando il filosofo e pedagogista austriaco, poi naturalizzato statunitense, Ivan Illich, mandava alle stampe *Deschooling society* (pubblicato a New York nel 1971): nel fermento culturale degli anni '60, in contrapposizione a tutte le istituzioni, Illich individua nella scuola, come primo importante e pressante presidio dello Stato, e nei modelli pedagogico-didattici proposti nelle scuole, lo strumento distorsivo del normale cammino degli studenti e soprattutto dei futuri cittadini verso un apprendimento libero e completo.

L'analisi-provocazione di Illich investe tutta la società, che viene considerata eccessivamente "scolarizzata", perché affida alle etichette dei diplomi al termine di una formazione formale la naturale normalizzazione del percorso educativo di una persona. C'è sostanzialmente *in nuce*

una critica forte e precisa anche ai concetti di "capitale umano" e di "omologazione sociale" che in quegli anni passano attraverso una scuola omologante, appunto, che non educa, ma rischia di essere una palestra che addestra, forma, standardizza, classifica.

Da quell'analisi così radicale è sensato e utile astrarre per analogia e attualizzare l'affermazione che la valutazione e, quindi, il merito sono determinati dai valori socio-culturali di una determinata società in un determinato momento: per cui se l'accesso al mondo del lavoro, come intende Illich, dipende da un determinato diploma, non si sta andando a verificare davvero le competenze di quella persona, ma la si misura in base al titolo conseguito. La scuola dei talenti è però altra cosa.

Valutare per cosa?

Tralasciando quindi un'analisi dettagliata di tutti gli altri assunti del saggio di Illich, un saggio, come detto, di rottura e di provocazione, il problema, posto con tanta forza, del rapporto fra valutazione – da lui limitato al titolo d'uscita – e apprendimento come rapporto fra risultato/elaborato finale e percorso, deve essere al centro delle future pedagogie della scuola, a partire dal chiarimento, indispensabile, di cosa deve essere la scuola e pertanto, di conseguenza, come deve essere attuata la valutazione delle studentesse e degli studenti coerente con quel modello di

scuola da cui gli studenti stessi sono destinati a uscire.

Per questo la strada intrapresa dall'attuale ministro e dall'attuale governo, che pongono, al contrario, eccessiva enfasi sul concetto di merito e di talento, come discriminine dell'orientamento per gli studi, o verso i licei o verso la filiera tecnico-professionale, rappresenta una posizione retrograda e pericolosa, giacché ha insita un'idea precisa di scuola e di società basata sulla selezione finalizzata all'orizzonte d'attesa della società capitalistica di cui è motore e non sull'inclusione. Questo tipo di scuola si focalizza sul risultato finale, sulla prestazione, ma soprattutto sull'addestramento e non sull'educazione alla cittadinanza critica.

Inoltre quest'impianto, così focalizzato sulla competizione e sulla misurazione, genera classifiche periodiche sulle scuole più virtuose (sui dati di *Eduscopio*), genera confronti per stanare le discrasie fra i risultati degli esami di stato e i risultati dei dati Invalsi, genera la vetrina-mercato di "Scuole in Chiaro".

La misura di questa stortura ce la fornisce il principale indicatore di riferimento sulla buona o cattiva salute di un sistema scolastico, ovvero i dati OCSE: non dovrebbe sfuggire a nessun politico, cosa che invece non sfugge a docenti e pedagogisti, che l'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) è un'organizzazione figlia di politiche neoliberali e neoliberaliste, che «svolge prevalentemente un ruolo di assemblea consultiva che consente un'occasione di confronto delle esperienze politiche, per la risoluzione dei problemi comuni, l'identificazione di pratiche commerciali e il coordinamento delle politiche locali e internazionali dei paesi membri».

L'OCSE si propone di raggiungere tre obiettivi fondamentali: favorire lo sviluppo economico e un alto livello di occupazione salvaguardando la stabilità finanziaria dei paesi membri; favorire lo sviluppo economico anche dei Paesi non membri, in particolare quelli in via di sviluppo; favorire l'espansione del commercio mondiale su base multilaterale. Non



stiamo parlando quindi di un'associazione pedagogica, non stiamo parlando di un consesso di filosofi, storici, sociologi, ma del piano di lavoro di un insieme di economisti. La valutazione delle scuole e degli studenti avviene conseguentemente in base a indicatori prettamente economici, ovvero il risultato finale; indicatori che forniscono dati numerici comparabili, per le esigenze del mercato¹.

Gli indicatori giusti

Se questa è la valutazione, non ha nulla di educativo e formativo, anzi – ripercorrendo Illich – rischia di fornire una formazione parziale, burocratizzata, al servizio dei tecnocrati. Gli indicatori si costruiscono sull'obiettivo finale che vogliamo raggiungere per misurare quanto manca al suo raggiungimento o di quanto l'abbiamo superato: se la scuola è il luogo dove si formano i cittadini di domani, gli indicatori per la valutazione degli alunni, del sistema scolastico e, volendo, del personale scolastico dovrebbero comprendere, oltre alla misurazione delle conoscenze e delle competenze, anche l'inclusione, la conoscenza e il rispetto della Costituzione, la capacità



di lavorare da soli, in gruppo, di cooperare, di sostenere chi è in difficoltà, di fare squadra per raggiungere un avanzamento complessivo, collettivo, per il bene comune. Dovrebbe cioè contenere quella “rubrica di valutazione” che dovrebbe rispecchiare una società progressista e solidale². La valutazione impostata come misurazione di prestazioni e classificazione di meritevoli e non meritevoli invece spinge verso altri indicatori: il successo personale, la competizione, la classifica.

Quando una scuola affida la valutazione a una media aritmetica è chiaro che ha fallito il suo ruolo pedagogico, non sta fornendo una valutazione, ma sta sbrigativamente scegliendo una scorciatoia per classificare i suoi prodotti, gli alunni.

Non a caso le maggiori critiche all'introduzione della valutazione descrittiva (OM 172/2020), in sostituzione della valutazione numerica introdotta dalla ex ministra Mariastella Gelmini (DPR 122/2009), sono da imputare a esponenti dell'attuale governo di destra-centro, che sono ispirati e ispiratori proprio di questa interpretazione personalistica della scuola come strumento di selezione della classe dirigente, che imposta la pedagogia sul punire e sorvegliare, sull'ordine e sulla disci-

plina, sull'umiliazione. La scuola svolge quindi un ruolo selettivo e non inclusivo, non migliorativo. Qui il bene è il bene per il mercato, di conseguenza l'occupazione post-diploma è l'indicatore fondamentale per definire l'efficacia del sistema di insegnamento.

Se si arriva a confondere la valutazione con il risultato finale di un processo di apprendimento non c'è avanzamento complessivo e si fornisce un'idea di scuola strumento repressivo dello Stato.

Per potere avere un senso la valutazione deve essere invece condivisa da parte del valutatore e del valutato, cioè devono essere chiari e condivisi gli indicatori, gli obiettivi e soprattutto la finalità stessa della valutazione.

L'attuale modello valutativo (classificatorio, competitivo e punitivo) non serve né agli studenti, né alla scuola, luogo cooperativo per eccellenza. Il sapere non nasce da una competizione, ma dalla condivisione di conoscenze e dallo sviluppo di competenze, anche condivise.

È del tutto evidente che gli strumenti proposti oggi dal decisore politico sono inadeguati e incoerenti: bisogna ridare invece la parola ai docenti e ai pedagogisti che hanno il compito, con la politica, di delineare i contorni della scuola.

In questo contesto deve prevalere l'idea di una “valutazione descolarizzata” in senso classico, cioè privata dell'ansia della *performance* e riempita del senso del percorso, del cammino, verso lo spirito critico e la “critica alla massa”.

Note

¹ https://www.dt.mef.gov.it/attivita_istituzionali/rapporti_finanziari_internazionali/organismi_internazionali/ocse/

² Il punto non è essere contrari alla valutazione, anche del personale scolastico, non solo docente; il punto è chiarire su quali indicatori proporre la valutazione, a che scopo e con quali ricadute, partendo dal presupposto che in un ambiente collaborativo come quello scolastico la premialità è da escludere.

Apprendimento e orientamento permanente

SUPPORTO PER L'EMANCIPAZIONE O PER L'ADATTAMENTO SOCIALE?

di Maria Grazia Riva

Nuovo mantra in un'era di incertezza, l'orientamento per aiutare i giovani a trovare la loro strada nella vita è un problema complesso, le cui finalità non sono neutre. L'importanza di guardare alla persona e al suo contesto di vita. La formazione degli orientatori. Il ruolo della scuola e dell'università

Un nuovo mantra si aggira per l'Europa da qualche anno e ora più che mai. In questi tempi difficili e colmi di paure, fra pandemia, guerra, crisi climatica, siccità, povertà educative e crisi del lavoro, destabilizzazioni geopolitiche globali, le persone si sentono smarrite e percepiscono il futuro come incerto, insicuro. Da molti fronti, dall'Europa agli Stati nazionali al mondo del lavoro si è colto il bisogno sociale di essere aiutati a confrontarsi con la enorme complessità del presente; promuovendo attraverso linee-guida, normative e politiche scolastiche, educative e lavorative l'apprendimento permanente, in coppia con l'orientamento, come strumenti per superare crisi socio-economiche e del mondo del lavoro. L'orientamento viene posto al centro, come fosse un nuovo mantra, una specie di strumento del pensiero e dell'agire che funzionerebbe come una formula magica che sa dare la linea di azione e guidare attraverso il dedalo dei futuri incerti e insicuri (Benasayag, Cany, 2022). In questo periodo storico l'orientamento è dunque venuto ad assumere un ruolo significativo, certamente anche grazie alla centralità assegnatagli dalla missione 4 del PNRR¹ – dalla riforma dell'orientamento da parte del MIM alla transizione attiva dalle scuole superiori all'università da parte del MUR –, che ha previsto significativi finanziamenti. Si pone pertanto il problema di investire con saggezza ed efficacia queste imponenti risorse. Poiché esse stanno arrivando alle scuole e alle università in maniera consistente, ma spesso improvvisa e con una certa

oscurità a livello procedurale, si riscontrano parecchie farraginosità, difficoltà e blocchi a livello gestionale e organizzativo; che rischiano di spostare l'attenzione dall'efficacia formativa alla rincorsa a sistemare le procedure stesse.

Quale orientamento? Per quali finalità?

L'orientamento scolastico e universitario si situa dentro a una cornice più ampia di orientamento permanente, che rinvia a diversi modelli di orientamento. Secondo molti approcci esso consiste in «tutte le attività progettate per offrire supporto alle persone, in qualsiasi momento della vita, affinché operino delle scelte scolastiche, formative e professionali e sappiano gestire la propria carriera»². Per altre prospettive, a fronte della crisi dei binomi tradizionali riguardo alla scelta e all'inserimento lavorativo – come, ad esempio, titolo di studio e lavoro, maturità e stabilità lavorativa e così via –, non si può più ignorare, nelle azioni orientative, i cambiamenti epocali in atto. L'orientamento deve trasformarsi in una pratica sociale di sostegno alle persone per incidere sulle progettazioni professionali e di qualità (Ginevra, Di Maggio, Nota e Soresi, 2017). Un diverso modo di praticare l'orientamento va messo in atto attraverso l'incoraggiamento a pensare al futuro per scegliere il percorso formativo e lavorativo che consenta di raggiungere qualcuno degli obiettivi dell'Agenda ONU 2030 per la sostenibilità (Nota, Di Maggio, Santilli, 2019). L'orientamento permanente è ampiamente riconosciuto

a livello nazionale ed europeo come dimensione fondamentale dell'apprendimento permanente. La comunità europea lo ha indicato, per un verso, come via per lo sviluppo della crescita economica e, per l'altro verso, per il miglioramento dell'equità e della inclusione sociale, anche contribuendo in tal guisa a ridurre l'abbandono scolastico e universitario. Due Risoluzioni del Consiglio dell'Istruzione³, nell'ottica della Strategia Europa 2020, hanno insistito sulla opportunità che gli Stati membri creino servizi di orientamento validi lungo tutto l'arco della vita, in grado di offrire ai cittadini competenze per rilanciare una «crescita economica che sia intelligente, sosteni-

molando così lo sviluppo economico. In particolare, l'apprendimento permanente viene definito come volto a «facilitare lo sviluppo personale e l'occupabilità di tutti i cittadini di ogni età attraverso l'istruzione e la formazione permanente, aiutandoli a trovare la propria strada, attraverso percorsi di apprendimento sempre più diversificati, ma collegati, identificando le competenze trasferibili; facilitare la convalida delle esperienze di apprendimento non formale e informale»⁵. L'orientamento permanente ha come finalità quelle di permettere ai cittadini di progettare e gestire i propri percorsi di apprendimento e di lavoro tenendo conto dei propri obiettivi di vita,



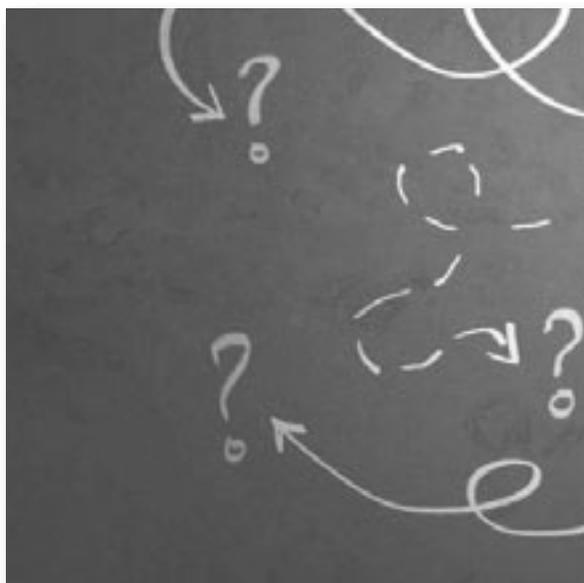
bile e inclusiva», promuovere l'apprendimento, il progetto lavorativo e le transizioni nel mondo dell'istruzione e della formazione, in quello del lavoro e tra di essi. Sono stati selezionati quattro settori prioritari: «sviluppo delle capacità di orientamento, accessibilità dei servizi, garanzia di qualità ed evidenze per lo sviluppo delle politiche e dei sistemi, e coordinamento dei servizi»⁴. L'invito ai governi era quello di aggiornare e migliorare sia le politiche che i sistemi concreti di orientamento. Secondo questa linea di pensiero, l'orientamento permanente assisterebbe i decisori politici nell'investire in modo produttivo sull'istruzione e sulla formazione, per rendere efficiente il mercato del lavoro, per promuovere l'apprendimento permanente, l'inclusione e l'equità sociale, sti-

dei propri interessi e delle proprie competenze; di affiancare le istituzioni scolastiche e formative perché aiutino i giovani a diventare responsabili del proprio apprendimento; di promuovere società in cui i cittadini diventino parte attiva della propria crescita sociale, democratica e sostenibile. Tale orientamento intende stabilire come principi guida, per garantire la centralità del fruitore, l'indipendenza, l'imparzialità, la riservatezza, le pari opportunità, la trasparenza, la cordialità, la continuità, la disponibilità, l'accessibilità, la capacità di risposta, l'adeguatezza dei metodi di orientamento, il miglioramento continuo, il diritto di ricorso, la presenza di personale competente, un approccio olistico; dove «il contesto personale, sociale, culturale ed economico in cui si

inserisce il processo decisionale di un cittadino viene valutato durante l'orientamento erogato»⁶. Attraverso l'orientamento permanente si punta ad abilitare i cittadini a un forte coinvolgimento attivo, alla collaborazione tra il cittadino stesso, l'erogatore di servizi di orientamento e gli *stakeholder* pubblici e privati, all'*empowerment*; sostenendo i cittadini nel diventare soggetti competenti nella progettazione e gestione dei propri percorsi formativi e lavorativi così come delle transizioni tra essi e nella vita in generale. Da quanto sopra delineato, emerge che occorre sempre, di volta in volta, comprendere che tipo di modello di orientamento viene proposto e attuato, se volto a un mero adattamento funzionalistico a un certo tipo di società o all'accompagnamento verso la crescita e l'emancipazione dei soggetti e delle comunità.

Formazione alle competenze trasversali e didattica disciplinare orientativa

L'orientamento può essere concepito e realizzato come informazione, formazione, accompagnamento, consulenza, sviluppo di attività riflessive, didattica disciplinare e orientativa, autovalutazione delle competenze. Si può enfatizzare la dimensione individuale – che riguarda la disponibilità del singolo a mettersi in gioco – o quella ambientale, contestuale, istituzionale. Nel primo caso il peso e la responsabilità sono spostate tutte sullo studente. Nel secondo caso la responsabilità va in carico alle istituzioni, che devono predisporre le condizioni concrete per permettere al giovane di compiere il suo cammino educativo di orientamento e di crescita. Non è un velleitario “scegli chi essere” ma “partecipa a questi percorsi educativi di crescita e di consapevolezza per costruire piano piano dei progetti di sviluppo del sé nell'ottica dei futuri personali, formativi e lavorativi auspicabili”. Secondo questo approccio l'orientamento assume un compito importante a livello sociale e democratico, in linea con una certa interpretazione emancipativa dell'approccio europeo all'orientamento, declinato nelle dimensioni del *lifelong learning* e *life-wide learning*: direttrici di politiche at-



tive per i giovani e per lo sviluppo sociale. Questo tipo di orientamento mira a sviluppare competenze disciplinari, interdisciplinari, trasversali – *soft skills*, *transversal skills*, *democratic and civic skills* –⁷. In tal modo l'orientamento diventa uno strumento di equità, pari opportunità, inclusione, insomma di *social justice*; dunque al servizio di più di un obiettivo dell'Agenda ONU 2030 per la sostenibilità, dall'educazione di qualità alla giustizia sociale, all'inclusione e al superamento del *gender gap*. Come già richiamato, una certa concezione di orientamento è espressione di un certo modello di società o di un altro. «L'accesso a un orientamento di qualità garantita è un bene pubblico e al tempo stesso privato, al governo spetta un ruolo importante non solo come erogatore, ma anche come soggetto in grado di stimolare il mercato più ampio dell'orientamento e di garantire un orientamento di qualità»⁸. Attraverso lo sviluppo di certe competenze disciplinari, interdisciplinari, trasversali, si mettono i ragazzi e le ragazze nelle condizioni di saper comprendere e analizzare informazioni complesse – per esempio sul sistema universitario, sul funzionamento del mondo del lavoro, della società – così come di saper decostruire i condizionamenti ricevuti dalla famiglia, dagli amici, dalla società rispetto alla scelta di certi studi o lavori. In molti casi i giovani assecondano le spinte familiari per “far piacere”, salvo poi abbandonare gli studi o andare a ingrossare le fila della disper-



sione scolastica o dell'abbandono universitario, perché non si avvertono come proprio il percorso scelto. Ancora, lo sviluppo delle capacità trasversali – imprenditiva, decisionale o di “saper aspirare” – può creare solide basi per le scelte che devono essere man mano attuate, accompagnandole attraverso un monitoraggio attento e sensibile durante la fase della progressiva messa a terra del processo di scelta orientativa.

La tendenza di molte iniziative politiche è quella di utilizzare un approccio unico e uguale per tutti, non considerando le diversità di contesto con cui i diversi gruppi di cittadini devono imparare a confrontarsi. È importante che ogni gruppo acquisisca formazione su alcune competenze orientative adatte a tutti i cittadini ma, al tempo stesso, avrà bisogno anche di percorsi appositamente progettati per il proprio contesto specifico e per i propri bisogni formativi⁹. Si tratta quindi di non attestarsi solo su un orientamento uguale per tutti, spingendosi, invece, verso un orientamento personalizzato, con un approccio che vuole andare a cercare le persone senza aspettare che i giovani vengano da soli. Occorre mettere in grado ogni studente di costruire il proprio percorso di istruzione imparando progressivamente come effettuare delle scelte. Ad esempio l'insegnamento delle conoscenze sull'impiego, quali studi seguire per raggiungere i propri obiettivi personali, quali ne sono le implicazioni, sono elementi da integrare nel percorso di studio nelle materie, col

supporto di varie attività di orientamento. La dimensione orientativa deve essere connessa a un “insegnamento educativo” (Morin, 1999) delle discipline, «in quanto permette di organizzare la didattica come campo di lavoro in cui l'allievo deve usare le sue conoscenze per orientarsi fra diverse alternative concettuali e strategiche e, al tempo stesso, confrontarsi con l'ansia di non sapere e non capire, imparando a tollerarla e modularla»¹⁰. La didattica delle discipline deve essere orientativa attraverso l'educazione alla scelta, la strutturazione di situazioni in cui le discipline non vengono presentate come una serie di certezze da assimilare, ma come campi problematici in cui è l'allievo stesso a dover individuare il percorso, «articolarlo il proprio mondo soggettivo rispetto alle informazioni provenienti dall'esterno»¹¹. Lo studente deve imparare a individuarsi, attraverso l'apprendimento continuo, dall'esperienza emotiva sperimentata nelle diverse situazioni didattiche, resistendo alla tentazione costante della superficialità onnipotente, mediante l'accettare «limiti alle fantasie di onnipotenza, sottoporsi a un doloroso esame di realtà e raggiungere la consapevolezza degli aspetti anche negativi di sé»¹². Infatti spesso questo passaggio emotivo cruciale viene rifiutato in vari modi. Una didattica orientativa non può «prescindere dalla cultura dei sentimenti»¹³. È importante partire dall'allievo, creando l'interazione fra il soggetto in apprendimento, la disciplina oggetto di apprendi-

mento e il contesto in cui tale azione si svolge. L'insegnante assume la funzione di mediatore che costruisce ponti fra le caratteristiche specifiche del ragazzo, riconosciuto nella sua individualità, e le caratteristiche della disciplina, che viene salvaguardata nel rigore dei suoi contenuti e dei suoi metodi. «È in questa dimensione che trova spazio la didattica orientativa, che individua strategie e interventi continuamente tesi a scandagliare la cultura degli allievi, a individuarne le preconcoscenze, a far emergere le aspettative e a suscitare situazioni in cui il sapere nuovo può costruirsi a partire da quello preesistente. Solo così facendo è possibile far incontrare la mente degli allievi, simile a un labirinto in cui si intrecciano i percorsi complessi della conoscenza, con il mondo nitido e rigoroso delle discipline»¹⁴.

Formazione degli insegnanti all'orientamento

La domanda su come formare gli insegnanti all'orientamento ci pone di fronte ad alcuni nodi molto importanti: l'insegnante disciplinarista può, venendo formato, svolgere tutte le importanti funzioni attribuite all'orientamento? Oppure occorre che, accanto a insegnanti disciplinaristi formati all'orientamento, vi siano altre figure specificamente dedicate, come gli orientatori? Gli insegnanti che, nelle scuole, svolgono la funzione strumentale di orientamento, che attività effettiva di orientamento svolgono? Svolgono un ruolo di "filtro" tra i bisogni, i desideri dei ragazzi e delle ragazze e la complessità della realtà? Svolgono un ruolo di connessione e di ponte fra soggetto e contesto? Come leggono i bisogni dei ragazzi? Come li individuano, senza banalizzare e ipersemplicizzare la complessità della soggettività di ogni allievo, frutto della sua storia formativa e familiare? Come li interpretano? Senza sovrapporre visioni personali o adultistiche ai bisogni spesso timidamente emergenti nella fase pre-adolescenziale e adolescenziale? Senza pretendere di irreggimentare subito le narrazioni adolescenziali e giovanili dentro a canali precostituiti? Gli insegnanti e gli orientatori scolastici svolgono dunque un complesso e sofisti-

cato ruolo di consulenza per i percorsi di orientamento, che non sono certo puntiformi ma complessi, longitudinali e sempre rinnovantesi. Nel modello attuale iniziale della formazione degli insegnanti non è prevista una simile tipologia di formazione. La formazione degli insegnanti all'orientamento andrebbe articolata su più piani. Gli insegnanti devono essere formati a svolgere una didattica orientativa attraverso le discipline. Qui l'interrogativo è su come, attraverso un certo modo di gestione della propria disciplina, gli insegnanti possono ascoltare i bisogni, coltivare i desideri, far nascere, crescere talenti, costruire conoscenze, capacità, competenze disciplinari e trasversali che si sedimentino realmente nel tempo. Nel mondo ideale andrebbero valorizzate le co-presenze tra disciplinaristi ed esperti di competenze trasversali. Saper lavorare in co-presenza è una competenza per nulla scontata in partenza ma importante nella possibile formazione dell'insegnante. Occorre anche una formazione che contempli sia la didattica generale che le didattiche disciplinari, in stretto dialogo fra loro. Per gli insegnanti orientatori occorrerebbe una formazione specifica alla consulenza orientativa: al saper leggere i bisogni dei ragazzi, le preoccupazioni, le timidezze, il primo affacciarsi di desideri *in nuce*, al saper analizzare i contesti istituzionali, universitari, professionali, lavorativi, al saper svolgere una complessa funzione di filtro, di rielaborazione dei disorientamenti, delle non chiarezze – prendendo in carico le difficoltà e restituendole bonificate al ragazzo (Bion, 1962), piene di significati comprensibili e buoni –, al saper connettere ecosistemicamente individuo-ambiente-istituzione-società. La formazione a questa complessa competenza – per gli orientatori che, poi, la ripropongano ai giovani – richiede un lavoro formativo non frontale ma nutrito di alternanza tra contenuti (cibo), laboratori dialogici (masticazione) e rielaborazione personale (digestione). Si aggiunge poi il vasto mondo, non regolamentato da specifiche normative, degli orientatori come figure professionali a sé stanti. Pedagogisti, psicologi, sociologi, tra gli altri, debitamente formati possono costruire percorsi per lo sviluppo di competenze specifiche, necessarie per



supportare nel lungo periodo i complessi processi di orientamento e di ri-orientamento. Gli insegnanti, da soli, non possono essere tuttologi. Devono però essere formati a una sensibilizzazione verso i bisogni di orientamento e di accompagnamento che i giovani esprimono. Devono saper cogliere i segnali e accoglierli, per poi lavorare assieme, anche attraverso una co-progettazione, con gli orientatori, a partire dalle specifiche competenze. Gli insegnanti, come le famiglie, fanno parte della compagine degli “orientatori naturali”, in prima linea nell’incontro con i ragazzi e le ragazze.

Conclusioni

L’orientamento sta ricoprendo dunque una posizione centrale nelle politiche europee e nazionali, anche grazie alle diverse azioni connesse al PNRR che vi fanno riferimento come a uno degli strumenti per sostenere individui e comunità, giovani e adulti lungo tutto l’arco della vita. A fronte della preliminare necessità di chiarire bene di quale modello di orientamento si sta trattando, in quanto è l’espressione di un certo tipo di società o di un altro, si impone come cruciale il dibattito sulla formazione di chi eroga l’orientamento nei diversi contesti, dalla scuola all’università al mondo del lavoro. Per quanto riguarda la scuola – dove, con l’uscita a dicembre 2022 delle Linee-guida per l’orientamento da parte

del Ministero per l’istruzione e il merito, è in corso un vivace dibattito sul ruolo degli insegnanti e dei tutor per l’orientamento – è opportuna una formazione degli insegnanti a saper predisporre dispositivi di accompagnamento e contesti capacitanti (Sen, 2000; Nussbaum, 2012). È fondamentale che insegnanti e orientatori abbiano lavorato a fondo sulle proprie storie di vita e di formazione (Massa, 1993; Riva, 2004 e 2021), per non scaricare *transfert* personali, problemi irrisolti e non sostituirsi con i propri desideri e i propri modelli di vita alla ricerca dei ragazzi e delle ragazze, che deve rimanere aperta, curiosa, il più possibile libera.

Alla base del ragionamento sui modelli di formazione degli insegnanti all’orientamento si trova la formazione a una concezione di orientamento come giustizia sociale (Soresi, Nota, 2020), come dispositivo di crescita e di sostegno per tutti e per tutte.

Note

¹ <https://www.mur.gov.it/pnrr/misure-e-componenti/m4c1/investimento-16-orientamento-attivo-nella-transizione>; <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=1672213371208>, che riguardano azioni da parte del MUR – Ministero dell’Università e della ricerca e da parte del MIM – Ministero dell’Istruzione e del merito relativamente al Pnrr – Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

² <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/italian/sviluppo-di-una-politica-di-orientamento-permanente-il-resource-kit-europeo/>, p. 10

³ Consiglio dell'Unione Europea (2004). *Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi lungo tutto l'arco della vita*, 9286/04 EDUC 109 SOC 234. 2 Consiglio dell'Unione Europea (2008). *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*, 15030/08 EDUC 257 SOC 653.

⁴ <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/italian/sviluppo-di-una-politica-di-orientamento-permanente-il-resource-kit-europeo/>, p. 10, cons. 15.2.2023.

⁵ <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/italian/sviluppo-di-una-politica-di-orientamento-permanente-il-resource-kit-europeo/>, p. 11, cons. 15.2.2023.

⁶ <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/italian/sviluppo-di-una-politica-di-orientamento-permanente-il-resource-kit-europeo/>, p. 15, cons. 15.2.2023.

⁷ <https://stage4eu.it/index.php/71-focus/3042-le-soft-skills-piu-richieste-in-europa>, cons. 18.2.2023.

⁸ <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/italian/sviluppo-di-una-politica-di-orientamento-permanente-il-resource-kit-europeo/>, p. 17, cons. il 3.2.2023.

⁹ <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/italian/sviluppo-di-una-politica-di-orientamento-permanente-il-resource-kit-europeo/>, p. 33, cons. il 3.2.2023.

¹⁰ <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2001%20discipline%20fau-della.pdf>, p. 22, cons. 7.2.2023.

¹¹ <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2001%20discipline%20fau-della.pdf>, p. 23, cons. il 5.2.2023.

¹² <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2001%20discipline%20fau-della.pdf>, p. 22, cons. il 5.2.2023.

¹³ <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2001%20discipline%20fau-della.pdf>, p. 24, cons. 6.2.2023.

¹⁴ <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2001%20discipline%20fau-della.pdf>, p. 30, cons. 7.2.2023.

Bibliografia

- Batini F. (2015). *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*, Loescher, Torino.
- Benasayag M., Cany B. (2022). *Corpi viventi. Pensare e agire contro la catastrofe*, Feltrinelli, Milano.
- Bion W.R. (1962). *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma.
- Boffo V. (2018). *Employability and competences*, Firenze University Press, Firenze.
- Boffo V. (2018). *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione. Strategie per l'employability. Dal placement al Career Service*, Pacini, Pisa.
- Cadei L., Simeone D., Serrelli E. (2022). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholè, Brescia.

- Camussi E., Annovazzi C., Montali L., Ginevra M.C. (2017). *Gender-sensitive career counseling: An innovative approach*, in Nota L., Soresi S. (a cura di), *Counseling and Coaching in Times of Crisis and Transitions: from Research to Practice*, Routledge, Abingdon-Oxford.
- Crescenza G., Volpicella M. (2017). *Una bussola per la scuola. Nuove strategie pedagogiche e didattiche per gli studenti di oggi*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- Cunti A., Priore A. (2020). *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, Angeli, Milano.
- Dato D. (2020). *E-guidance. Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari*, Progedit, Bari.
- Fabbri L., Rossi B. (2009). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, Angeli, Milano.
- Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione*, Cortina, Milano.
- Ginevra M.C., Di Maggio I., Nota L., Soresi S., Stimulating resources to cope with challenging times and new realities: Effectiveness of a career intervention, in *International Journal for Educational and Vocational*, 2017, 17, pp. 77-96
- Loidice I., Ulivieri S. (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari.
- Mannese E. (2020). *L'orientamento efficace*, Angeli, Milano.
- Margottini M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'Università*, LED, Milano.
- Massa R. (1993). *La clinica della formazione*, Angeli, Milano.
- Morin E. (1999). *La testa ben fatta*, Cortina, Milano.
- Nota L., Di Maggio I., Santilli S., La costruzione di un futuro inclusivo e sostenibile, in *Rivista di Scienze dell'educazione*, 2019, 2, pp. 221-233
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico*, Guerini, Milano.
- Riva M.G. (2021). *La consulenza pedagogica*, Angeli, Milano.
- Riva M.G., Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti, in *Pedagogia più Didattica*, 2020, 6, pp. 37-50.
- Riva M.G., Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili, in *Education Sciences and Society*, 2022, 1, pp. 31-44.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo e la libertà*, Il Mulino, Bologna.
- Soresi S., Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*, Il Mulino, Bologna.

Una collana editoriale della “Statale” di Milano

QUALE UNIVERSITÀ DOPO IL PNRR?

di Alberto Silvani

Milano University Press nasce come casa editrice *open access* per diffondere e promuovere i risultati della ricerca dell’Università degli studi di Milano (la “Statale” come viene identificata comunemente) con un’apertura a temi e contributi anche esterni. Tutto il processo, dalle candidature alla revisione attraverso la *peer review* fino alla pubblicazione, è gestito attraverso una piattaforma, mentre articoli e e-book sono liberamente disponibili (licenza Creative Commons). Pur se la storia di questa casa editrice è breve, il catalogo, articolato in quattro aree/categorie e in una dozzina di Collane, si è rapidamente arricchito di titoli.

Tra questi quelli della Collana Unimi 2040, che ha lo stesso nome del Gruppo di progetto istituito nel 2019 col compito di stimolare la comunità accademica a riflettere sulle sfide future, a partire da una approfondita conoscenza delle problematiche attuali, il tutto in una visione in grado di comprendere cambiamenti e trasformazioni operanti in contesti e realtà internazionali. In piena pandemia il Gruppo ha realizzato, a partire da fine 2020, una serie di webinar tematici che hanno visto la partecipazione di un vasto gruppo di relatori, la gran parte esterni a Unimi. Le diverse tematiche affrontate, dalla *governance* agli scenari economici, dalla formazione professionalizzante al dottorato di ricerca, dal diritto alle competenze alla cooperazione università-imprese, dall’attrattività del sistema Italia alla formazione permanente, rappresentano un compendio di analisi e proposte che merita attenzione. Per favorire la fruizione gli interventi sono stati perciò raccolti in una collana di “Discussion Pa-

pers”, liberamente accessibile e scaricabile come tutti i volumi, e hanno fatto da traino alle altre pubblicazioni della casa editrice.

A naturale compimento di questo percorso è giunto un volume dall’impegnativo titolo *Quale università dopo il PNRR?*, curato da Marino Regini, che è il responsabile del Gruppo della Collana Unimi 2040, e da Rebecca Ghio, (<https://libri.unimi.it/index.php/unimi20>



Marino Regini, Rebecca Ghio (a cura di) QUALE UNIVERSITÀ DOPO IL PNRR?

Milano University Press, 2022, open access.

40/catalog/book/103) il cui indice costituisce una sorta di naturale percorso da seguire per gli approfondimenti, in quanto mette a sistema i singoli contributi e li inquadra e raggruppa secondo categorie di analisi.

Nella scheda di presentazione si riafferma il ruolo chiave dell'università, sia nei processi di crescita economica, con la formazione e la creazione di nuove conoscenze e il contributo all'innovazione, sia per il diretto sostegno alla crescita sociale attraverso la mobilità, il ruolo svolto dai formati, la produzione di beni pubblici. Se questa è la realtà assodata in un contesto internazionale, e in particolare europeo, la condizione italiana si caratterizza, e gli autori lo sottolineano, per colpe prevalentemente non endogene al sistema universitario ma dipendenti dai vari governi e dal sistema produttivo in cui si opera, per una bassa efficienza ed equità nel fornire «*capitale umano in misura adeguata a favorire una via alta allo sviluppo, sia una performance nella ricerca che, per quanto buona, si è rivelata insufficiente a innescare rilevanti processi di innovazione economica*».

Diagnosi e terapia costituiscono dunque gli ingredienti che hanno guidato gli autori dei diversi contributi in una logica di individuare il ruolo dell'università, e le azioni da compiere, sfruttando l'opportunità costituita dal PNRR, in particolare per quanto contenuto nella Missione 4 "Istruzione e ricerca", anche se, come abbiamo già commentato più volte, università e ricerca presentano una trasversalità sulla gran parte dei temi e degli obiettivi di tutto il PNRR.

Una prima domanda, che ha dato luogo a risposte diversificate, abbraccia tutto il volume e riguarda l'adeguatezza e la centralità degli interventi previsti, sia nella dimensione economica degli investimenti, sia rispetto al contrasto alle inefficienze e iniquità che si riscontrano oggi.

La prima parte si focalizza, a partire dall'introduzione di Marino Regini che in passato aveva già scritto molto su questi temi, sulle principali carenze (formative e scientifiche) nello svolgere il ruolo di motore dello sviluppo. Vengono commentate le debolezze, dalle insufficienze per il diritto allo studio alla criticità del canale di formazione terziaria professionalizzante, dall'approccio "tradizionale"

nella formazione dottorale all'insufficiente cooperazione tra università e imprese, per finire con la scarsa attrattività del sistema della ricerca nazionale.

La seconda parte entra nel merito delle sfide aperte. Daniele Checchi si interroga su cosa possiamo attenderci dal PNRR e cosa resta fuori. Seguono poi interventi più specifici sull'impatto sul *management* e sull'identità degli Atenei e sui rapporti tra università e imprese, nei loro riflessi sulla *governance* e sui processi di europeizzazione.

Nelle conclusioni Rebecca Ghio riflette sulla doppia anima del PNRR: da una parte, una risposta alla crisi pandemica, dall'altra, un'opportunità di trasformazione, che si traduce in una doppia chiave di lettura degli interventi previsti. Le tre principali missioni del piano (formare più persone di alta qualificazione, rafforzare la collaborazione università-imprese, promuovere l'innovazione e il trasferimento) vengono quindi declinate secondo l'approccio citato: dare una risposta al contingente, avere l'ambizione di promuovere una trasformazione strategica. L'equilibrio tra queste due componenti è raggiunto attraverso un non stravolgimento dell'esistente e un rafforzamento, di natura prevalentemente economica, degli input forniti. In questa logica vengono citati gli esempi del diritto allo studio e degli ITS, mentre viene evidenziata, come sfida non colta, la grande tematica dell'apprendimento permanente.

La considerazione finale, assolutamente condivisibile, riguarda la debolezza di una visione condivisa che si collochi alle spalle degli interventi elencati, ulteriormente indebolita dall'esercizio di una effettiva capacità di indirizzo strategico, e di governo dei processi, in capo ai Ministeri di riferimento, e acuita dai vincoli temporali e di procedura che "obbligano a spendere". L'invito conclusivo a riaprire il dibattito non può che trovarci concordi, a maggior ragione con i mutamenti intervenuti nel quadro politico negli ultimi mesi che rischiano di introdurre ulteriori turbative a un percorso già di per sé ad ostacoli.