

DISAGIO GIOVANILE E INCERTEZZA NEL FUTURO

di Anna Maria Villari

Scuole che chiudono, quasi 3.000 in dieci anni, la povertà educativa triplicata nell'ultimo decennio. A questo dato si associa quello della dispersione scolastica che, a livello nazionale, ha superato il 13%.

Questi fatti non sono necessariamente concatenati (un po' lo sono), ma si prestano a una riflessione, diciamo così, di sistema. A questa riflessione va aggiunto un altro dato, del quale si parla da un paio di anni, quello del disagio giovanile. Nello spazio di una pagina non è possibile analizzare i contesti economici, politici, sociali, culturali in cui questi eventi si svolgono, ma è possibile mettere in fila dei "titoli".

Un primo titolo che viene in mente è l'aumento delle disuguaglianze, che hanno origini diverse, soprattutto economiche e sociali. I ragazzi che provengono da famiglie economicamente solide difficilmente lasceranno la scuola senza avere concluso il ciclo degli studi. Lo stesso vale per ragazzi le cui famiglie non siano facoltose, ma abbiano un "patrimonio" culturale e siano sensibili a investire nella formazione e nell'istruzione. Sono molte le ricerche che dimostrano come la povertà economica e la povertà educativa siano fortemente correlate. A fare da contraltare a uno squilibrio così evidente potrebbe essere la scuola. E, bisogna dirlo, in molti casi fa miracoli, ma non sempre vi riesce. Per una montagna di ragioni, che vanno dalla inadeguatezza degli stessi edifici, alla mancanza di biblioteche, alla obsolescenza dei programmi, ai metodi didattici di fronte alle nuove tecnologie, alla formazione dei docenti... In più la chiusura di istituti scolastici con la scusa del calo demografico rischia di privare alcuni territori, magari anche disagiati, di un presidio culturale importante e, al contempo, di affollare le classi degli istituti rimasti, rendendo più difficile il lavoro inclusivo dei docenti.

La scuola da sola non può farcela, soprattutto se il territorio in cui si trova è deprivato di altri centri e istituzioni culturali, come teatri, cinema, musei, biblioteche. Noi italiani siamo un popolo di non lettori, poco più del 40% ha letto un solo libro in un anno, ma nella fascia di età scolare la percentuale di lettori è molto più alta, oltre il 90%: e questo proprio grazie alla scuola. Tuttavia il piacere di leggere e i benefici cognitivi che la lettura offre non possono nascere da un solo libro letto a scuola. I bambini e i ragazzi che in casa hanno molti libri leggono, in genere, molto di più. Per questo è importante il contesto e il territorio e soprattutto le biblioteche scolastiche e comunali, a patto che funzionino. Dagli ultimi dati sulla povertà educativa emerge anche che tra i fattori che la determinano c'è, per l'appunto, l'assenza di frequentazione di cinema, di visite a siti culturali, di partecipazione ad attività ludiche e ricreative. E, dato davvero triste, la metà dei ragazzi in questo stato non sa esprimere un sentimento di felicità di fronte a situazioni positive. E qui si aprirebbe il capitolo del disagio giovanile, di cui non si può discettare in poche righe. Se ne è parlato molto ultimamente, anche sulla scia di fatti di cronaca. I giovani, non solo gli italiani, vivono in un mondo molto complesso con le contraddizioni e gli squilibri che conosciamo, con le emergenze continue che mettono in affanno la vita sul nostro pianeta. Vivono una grande incertezza per il loro futuro. Ma vivono anche un mondo iperveloce, spesso inutilmente iperveloce, ipercompetitivo, spesso inutilmente, con richieste continue di prestazioni che non ammettono errori... Finora le istituzioni, la politica cercano di tamponare con l'ausilio di psicologi e servizi di counseling nelle scuole e nelle università. Ma siamo sicuri che possa bastare?

SOMMARIO

In copertina foto di Giovanni Carbone

EDITORIALE

Scenari

DISAGIO GIOVANILE E INCERTEZZA NEL FUTURO

di Anna Maria Villari *pag. 1*

ATTUALITÀ

Intelligenza artificiale e sistemi di istruzione

LA NUOVA FRONTIERA DELL'ALGORITMO

di Claudio Franchi *pag. 4*

SISTEMI EDUCATIVI

Tra dispersione e demotivazione

LA SCUOLA CHE ABBANDONA

di Paola Parlato *pag. 9*

L'attualità della pedagogia di Dewey

LA SCUOLA COME UNA SOCIETÀ IN MINIATURA

di Giuliano Franceschini *pag. 13*

PEDAGOGIE/ CENTENARIO MILANIANO

La lezione di don Lorenzo Milani

LA PAROLA, COME ARMA RIVOLUZIONARIA

di Domenico Simeone *pag. 22*



Lo sguardo educativo inclusivo di don Milani

PERCHÉ GLI ULTIMI DIVENTINO PRIMI

di Mirca Montanari *pag. 29*

Don Milani tra noi. L'incontro
con Alexander Langer

UN MESSAGGIO CHE PARLA ANCORA OGGI

di Veronica Riccardi *pag. 36*



PRATICHE DIDATTICHE

Orticoltura e giardinaggio per
l'inclusione di alunni con autismo

UNA FORMAZIONE INTEGRATA APERTA ALLE DIVERSITÀ

di Omar Conteduca *pag. 45*

UNIVERSITÀ/RICERCA

Un Manifesto del Forum
Diseguaglianze e Diversità

LA CONOSCENZA PER SCONFIGGERE POVERTÀ E INGIUSTIZIE

A cura di Alberto Silvani *pag. 54*

Fuoritesto – **Manifesto del Forum
Diseguaglianze e Diversità**

pag. 56

Galileo Festival all'undicesima edizione

INTERROGARSI SU SCIENZA E INNOVAZIONE

di Alberto Silvani *pag. 58*



Fuga e rientro di "cervelli" **RICERCA SENZA CONFINI**

Un colloquio con Viviana Trezza di
Fabio Matarazzo *pag. 61*

TEMPI MODERNI

Il comparativismo storico tra limiti
e contraddizioni
**NAZISMO E STALINISMO NEL
DIBATTITO PUBBLICO EUROPEO**
di David Baldini *pag. 70*

PASSATO/PRESENTE

Fuoritesto – **1943-2023.**
Una lezione lunga 80 anni *pag. 77*

Fuoritesto – **Il sacrificio di
Giacomo Ulivi** *pag. 78*

Fuoritesto – **Il riscatto dell'Italia**
Il discorso che De Gasperi non avrebbe
potuto pronunciare senza la Resistenza
pag. 79



LIBRI E LETTURE

La Generazione Z e il disagio post
Covid

**UNA PEDAGOGIA CIVILE
NELL'EPOCA DELL'INCERTEZZA**
di Nadia Petrucci *pag. 80*

Migliorare e non punire
**IL SENSO DI UNA BUONA
VALUTAZIONE**
di Massimiliano De Conca *pag. 83*

x



Articolo 33

N. 2 APRILE/GIUGNO 2023

Articolo 33 trimestrale promosso dalla FLC Cgil anno XIV n.2-2023.
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.
06.58 13173 - Fax 06.58 13118 - www.edizioniconoscenza.it - red-
azione@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 Collacchioni,
Carmela Covato, Giorgio Crescenza, Fabio De Nardis, Sabrina Di Giacomo,
Massimiliano Fiorucci, Paolo Landri, Marco Leggieri, Vincent Martines, Dario
Missaglia, Maria Grazia Riva, Lisa Stillo, Rosabel Roig Vila
In redazione: David Baldini, Ilaria Iapadre, Rossella Iovino, Fabio Ma-
tarazzo, Martina Polimeni, Alberto Silvani, Elisa Spadaro
Progetto grafico e impaginazione: Luciano Vagaggini

Stampa: Tipolitografia CSR, via di Pietralata, 151 Roma

Intelligenza artificiale e sistemi di istruzione

LA NUOVA FRONTIERA DELL'ALGORITMO

di Claudio Franchi

Vantaggi e rischi delle nuove tecnologie digitali nel reperimento delle fonti e nella gestione delle informazioni anche personali. I nodi fondamentali, i soggetti coinvolti e i principi stabiliti dalle organizzazioni internazionali

Natural Language Processing (NLP), cioè il processo attraverso il quale un computer è in grado di comprendere il linguaggio umano e di generarlo a sua volta, è una delle più grandi innovazioni tecnologiche degli ultimi anni. Questa particolare tecnologia si basa sulle reti neurali (quelle che poi vengono dette comunemente Intelligenze Artificiali), cioè su migliaia di computer che, utilizzando particolari algoritmi, interrogano perpetuamente immense banche dati testuali, sviluppando poi ipotesi probabilistiche, attraverso l'utilizzo di milioni di parametri, per produrre un risultato, che è poi un testo che imita, mima, il discorso umano. La NLP al momento permette la redazione automatica e istantanea di testi a partire praticamente da qualsiasi richiesta, da semplici domande alla scrittura di interi saggi con tanto di bibliografia, la conversione di audio in testo scritto, la traduzione automatica fra lingue differenti, il riconoscimento di discorsi e comandi verbali e soprattutto, la congiunzione di queste caratteristiche: la realizzazione di chatbot, cioè un software che simula ed elabora le conversazioni umane (scritte o parlate), che permette a donne e uomini di interagire con qualsiasi dispositivo digitale, così come se stessero comunicando proprio con una persona reale.

I risultati sono davvero sorprendenti e già con le attuali versioni dei vari NLP è praticamente impossibile distinguere se il testo sia stato scritto da un essere umano o da un elaboratore elettronico. In Italia, l'NLP più famosa è CHAT GTP, prodotta da OpenAI ma nel mondo ne

esistono diverse realizzazioni, prodotte da Google, da Meta, da Amazon, da Baidu (in cinese), per esempio.

Trasparenza e privacy, problemi irrisolti

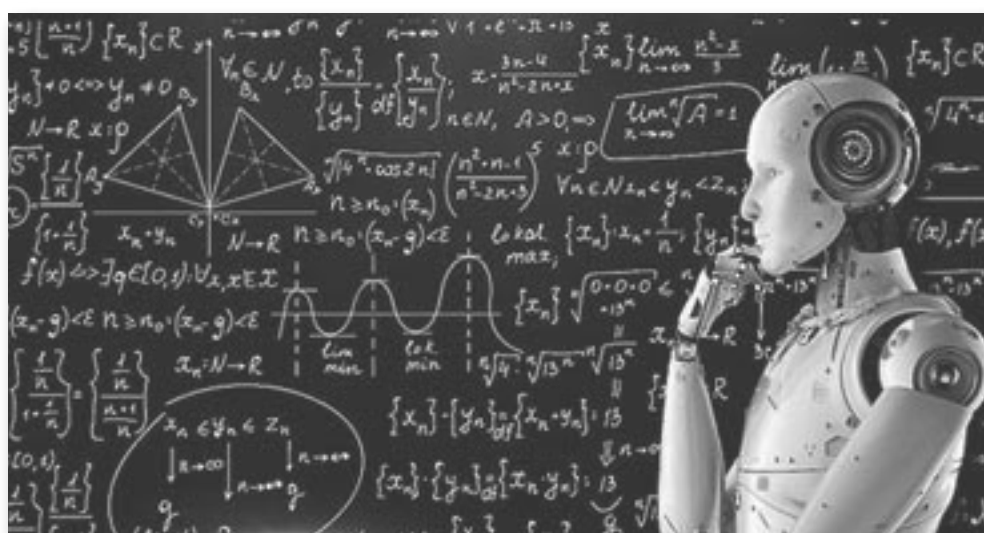
La particolare struttura informatica porta però con sé non poche problematiche ipoteticamente tutte molto gravi. Innanzitutto, l'assoluta mancanza di trasparenza dei processi delle reti neurali che costituiscono l'IA, che gli stessi creatori definirebbero 'black box', delle scatole nere il cui contenuto spesso si ignora. Da questo consegue che chi viene poi toccato da questi processi di produzione testuale, anche in termini di privacy o di fake news, non è poi materialmente in grado di ripercorrere all'inverso il processo per individuare le eventuali scorrettezze. In secondo luogo, è chiara la possibilità di uso distorto dei prodotti delle IA, come fake news o contenuti manipolati, se non addirittura completamente falsi (ancora non si spiega il meccanismo attraverso il quale l'IA 'bari', quando non trova risorse sufficienti per la risposta) tenendo presente che i tradizionali strumenti di *fact checking* o della filologia testuale possono non essere in grado di riconoscerli. Si rendono, quindi, necessari interventi umani per costruire i limiti alle produzioni. E in aggiunta c'è il pericolo concreto che la presenza diffusa di contenuti discriminatori o addirittura razzisti, nei materiali che le IA usano per apprendere e poi produrre testi, venga riportata in maniera quasi automatica. Altrettanto difficili da affron-

tare sono tutte le questioni legate alla privacy, in quanto le IA non distinguono direttamente dati sensibili o meno, soprattutto perché queste dipendono poi dalle legislazioni nazionali. Anche in questo caso l'unica possibilità è quella di un intervento umano che però necessita di competenze specifiche.

Le possibili ricadute sull'istruzione

I settori che al momento sembrano maggiormente coinvolti in questa incredibile tecnologia potrebbero essere quelli delle amministrazioni, la sanità, il sistema

Bisogna poi dire esplicitamente che le tecnologie digitali e quelle relative alle IA non sono neutre e non sono assolutamente le uniche possibilità di organizzazione di software. L'intera società contemporanea è stata completamente trasformata dalle tecnologie digitali, così come l'intero sistema educativo è già completamente permeato da queste, ad ogni livello (dalla scuola primaria all'università, passando per conservatori, accademie e tutta la formazione professionale). Questo avviene per l'uso di tecnologie e strumenti per studiare, per apprendere, per insegnare, come programmi sul computer o app (cioè piccoli



bancario e quello legato al diritto, o meglio alla funzione giudiziaria. In particolare, il settore dell'Istruzione potrebbe addirittura venire completamente stravolto dall'NLP e la questione della presenza delle tecnologie legate alla Intelligenza Artificiale e più precisamente agli NLP come Chat GPT è davvero complessa, sia per la sua intrinseca difficoltà tecnica, sia per l'estensione degli aspetti coinvolti e per le possibili conseguenze di ogni minima variazione, decisione e implementazione.

Non poche sono infatti le questioni fondamentali e le problematiche generali connesse. Innanzitutto emerge con prepotenza la matrice privata e proprietaria dei sistemi di tecnologia digitale e, soprattutto di quelli di intelligenza artificiale. In particolar modo, anche secondo l'OCSE, solo le più grandi aziende mondiali hanno la capacità economica di lavorare e produrre sistemi di NLP.

software disponibili in qualsiasi cellulare), come word processor, montaggio, presentazione, stampa. Tutte ormai includono anche l'accesso immediato a tutte le risorse disponibili in forma digitale, dalla più famosa enciclopedia Wikipedia, a ogni forma di riassunto di qualsiasi argomento, di versioni già pronte, di esercizi di matematica con l'esplicitazione di tutti i passaggi.

La stessa organizzazione del lavoro, sia dal punto di vista burocratico, che organizzativo è ormai tutta completamente informatizzata e dopo la spinta irreversibile data dalla pandemia di Covid 19, il lavoro a distanza (sia nella denominazione tutta ideologica di *smart working*, sia in quella di telelavoro) e l'utilizzo delle piattaforme di videoconferenze rappresentano una parte integrante della quotidiana attività delle istituzioni educative.

A questo vanno aggiunte tutte le piatta-

forme social e quelle di messaggistica veloce che sono ormai insostituibili sia nella dimensione dell'apprendimento che nell'organizzazione anche del lavoro.

In ultimo, si tenga sempre da conto che anche la gestione nazionale da parte del Ministero dell'Istruzione e di quello dell'Università (fotografiamo qui la divisione delle competenze e soprassediamo sulle denominazioni anche qui ideologiche del merito) e di ogni singolo ufficio regionale e provinciale si basa non solo su un'organizzazione informatica ma utilizza già da molti anni gli "algoritmi" per determinare mobilità e destinazioni di lavoratrici e lavoratori. Proprio in questo caso, il Ministero ha risposto a ogni forma di richiesta e di protesta trincerandosi dietro la più classica delle giustificazioni: *«Lo dice l'algoritmo, noi non possiamo farci niente»*. Questo tipo di risposta è pericolosissimo e questa particolare pericolosità viene illustrata anche dall'OCSE, quando afferma chiaramente *«Un rischio ben noto legato alla responsabilità è la tendenza umana a fidarsi in qualche modo ciecamente delle raccomandazioni dei sistemi di IA, anche nei processi decisionali critici»*.

Il filo rosso fondamentale che scorre attraverso l'utilizzo delle tecnologie digitali nei sistemi dell'Istruzione, e che tutti sembrano fingere di non vedere, è che tutte le competenze necessarie vengono sviluppate, fornite e apprese altrove e mai all'interno di questi sistemi e che tutte le strumentazioni digitali vengono solo rarissimamente fornite dalle istituzioni e devono essere acquistate, mantenute, rinnovate e sostituite tutte a spese dei singoli studenti o lavoratori, si parli di dispositivi fissi, mobili, software, app, costi di connessione e di consumo.

La posizione delle istituzioni internazionali

All'ultima ISTP a Washington, il summit internazionale sulla professione docente organizzato da OCSE e Education International, ognuna delle 22 delegazioni nazionali (composta dal Ministro dell'Istruzione nazionale e dai dirigenti nazionali sindacali) doveva concludere con l'illustrazione di un breve accordo programmatico da realizzare per l'anno successivo fino al

summit 2024 a Singapore, dove si procederà alla valutazione dell'avanzamento degli accordi presi. Nell'accordo raggiunto nella delegazione italiana, uno di punti recitava esattamente *«Aumentare l'uso delle nuove tecnologie nell'istruzione, nella consapevolezza del ruolo centrale insostituibile degli insegnanti»*.

Da questo si devono desumere alcuni punti fondamentali. Al Ministro dell'Istruzione italiano è evidente sia la necessità di utilizzare chiaramente e apertamente le nuove tecnologie digitali nelle scuole, ma soprattutto che queste devono essere subordinate alla dimensione strettamente umana dell'insegnamento.

Se si guarda ai soggetti coinvolti in questa incredibile e vastissima vicenda, mentre la comprensione dei fenomeni sembra più o meno comune, sia per la strutturazione effettiva sia per i pericoli connessi, ognuno ha responsabilità e possibilità di azioni diverse.

Le organizzazioni internazionali come UNESCO e OCSE producono studi e contributi, individuando insieme a altre soggettività, come per esempio le Organizzazioni sindacali globali (Education International, per esempio) e continentali (in Europa ETUCE, per esempio), dei principi generali che dovrebbero guidare le decisioni e le azioni delle grandi compagnie economiche e dei governi nazionali e transnazionali, come la Commissione Europea. In un nuovo documento congiunto tra Education International e OCSE si sono per esempio ipotizzati i seguenti principi: un accesso equo alla connettività e all'uso delle risorse di apprendimento digitale, in modo che tutti gli studenti possano avere opportunità eque per sviluppare le loro competenze digitali; un apprendimento professionale, che deve diventare parte integrante delle competenze professionali degli insegnanti, sia nella formazione iniziale che in quella professionale continua; il benessere degli studenti e degli insegnanti, mantenendo un buon equilibrio tra attività digitali e non digitali e riconoscendo che l'apprendimento è un'esperienza relazionale e sociale che coinvolge le interazioni di persona; la cooperazione per le soluzioni di apprendimento digitale intelligente, con il coinvolgimento di insegnanti, studenti; l'etica e prote-



zione dei dati, con regolamenti che garantiscano che la loro raccolta non violi la privacy degli studenti e degli insegnanti; la trasparenza e negoziazione, laddove le legislazioni dell'istruzione e le contrattazioni nazionali dovrebbero essere il più trasparenti possibile sugli obiettivi e sui processi con cui gli algoritmi raggiungono le loro soluzioni. E soprattutto questi usi dovrebbero in genere essere discussi e negoziati con tutte le parti interessate nei sistemi dell'istruzione.

Il potere delle grandi Company sui governi nazionali

I governi nazionali, che la maggior parte delle volte sono gli unici che hanno la reale possibilità di incidere sull'effettiva diffusione e organizzazione di queste tecnologie, guardano solo teoricamente ai principi delle organizzazioni mondiali, ma sono influenzati in maniera decisiva dalle grandi Company internazionali; manca, in effetti, un preciso orientamento "politico" a livello nazionale e internazionale utile a indirizzare comportamenti e strategie.

Invece, i singoli utenti, siano essi studenti o personale di supporto, ricercatori e docenti del sistema dell'istruzione, sperimentano già e utilizzano a piene mani, a partire dai bisogni personali, ogni possibilità tecnologica, sempre in funzione delle proprie possibilità e ca-

pacità economiche, culturali e sociali. Restano allora le organizzazioni sindacali che potrebbero rappresentare l'unico soggetto che sia al tempo stesso portatore sia degli interessi collettivi e sociali sia di quelli individuali. Attraverso una prospettiva di sistema, che guarda sia all'applicazione di principi etici e di equità e uguaglianza che all'efficienza del sistema nella sua complessità, correlata sempre alla tutela dei diritti di ogni lavoratrice e e lavoratore, in nome della giustizia sociale e delle legittime aspettative di carriera e successo professionale, le organizzazioni sindacali nazionali, confederali e della categoria dell'istruzione, con il coordinamento delle organizzazioni sindacali europee, hanno oggi il dovere e la possibilità di governare il processo di implementazione delle tecnologie digitali e delle intelligenze artificiali nella società e nell'intero sistema dell'istruzione.

Il primo passo, come più volte affermato, è impegnarsi affinché gli algoritmi utilizzati, considerati alla stregua di infrastrutture speciali vengano pertanto resi pubblici e condivisi con le parti sociali, e la loro declinazione sia oggetto del nuovo dialogo sociale: la contrattazione sull'algoritmo non è solo una nuova frontiera, ma il primo e inedito punto di partenza per costruire la società del futuro, tecnologica, realmente equa e effettivamente democratica.

Abbonati al Pepeverde

Trimestrale di letture e letteratura giovanili,
analizza le tendenze dell'editoria, segnala le pubblicazioni migliori.



Il costo dell'abbonamento annuale è in offerta a 35 euro anziché 45.
L'abbonamento alla versione digitale del Pepeverde: 25 euro

- online sul sito <https://www.edizioniconoscenza.it>
- con bonifico bancario a favore di Valore Scuola coop.
IBAN: IT44 00103003202 00000 2356139 (MONTE DEI PASCHI DI SIENA filiale n. 08602,
via Arenula Roma) inviando poi la ricevuta del pagamento a commerciale@edizioniconoscenza.it
- scrivendo una e-mail a commerciale@edizioniconoscenza.it.
- Puoi abbonarti anche utilizzando la Carta Docente. In questo caso telefona prima per
informazioni allo 065813173 oppure scrivici una email.

www.edizioniconoscenza.it

Tra dispersione e demotivazione

LA SCUOLA CHE ABBANDONA

di Paola Parlato

La crisi delle tradizionali agenzie educative, scuola e famiglia, la sfiducia di molti ragazzi nei confronti dell'istruzione e della cultura. Il peso dei contesti di provenienza nel successo scolastico. Nuovi strumenti per le scuole e i docenti

L'Italia – subito dopo la Spagna e la Romania – è tra i paesi in Europa con il più alto tasso di abbandono scolastico: la dispersione media si aggira intorno al 13,5%, ma in alcune aree del paese questo dato è ben più allarmante. In Sicilia, nell'anno scolastico 2021/2022, la dispersione ha raggiunto il 21,1%, quasi il doppio rispetto alla media nazionale, in Puglia il tasso di abbandono scolastico è stato del 17,6%, in Campania del 16,4%. Se si disaggregano ulteriormente i dati, c'è poi da sottolineare che, all'interno di una stessa regione, la distribuzione della bassa scolarità è estremamente variata, come si può osservare ad esempio nei dati disastrosi delle periferie urbane più degradate.

La dispersione scolastica, cioè la mancata o incompleta fruizione dei servizi dell'istruzione da parte dei giovani in età scolare, è un fenomeno complesso e

multidimensionale, che deriva da cause diverse e difficilmente misurabili. La dispersione può avvenire in diversi momenti del percorso scolastico e può consistere nell'abbandono, nell'assenteismo o nella frequenza passiva, tutte situazioni che determinano l'accumularsi di lacune che rendono sempre più precaria la possibilità di crescita culturale e successivamente di successo professionale.

Il primo elemento a cui la dispersione è legata è certamente il livello socio-economico e culturale del contesto di appartenenza, anche se alcune inchieste condotte direttamente fra alunni in età di obbligo scolastico hanno evidenziato un quadro più articolato e complesso. Per i ragazzi al primo posto nella graduatoria di insuccesso e abbandono scolastico c'è l'ansia da prestazione che si determina in classe, seguita dalla cattiva relazione fra alunni o fra alunni e insegnanti.





Una scuola senza *appeal*

Le prime fondamentali agenzie di formazione sono la famiglia e la scuola. Questa affermazione ancora cinquanta anni fa aveva un valore quasi assoluto, oggi appare sempre meno calzante o almeno in parte superata. Si cominciò con l'allarme per la cosiddetta babysitter elettronica, la televisione degli spot e dei cartoni, che teneva i più piccoli galvanizzati fin dalle prime ore del mattino e veicolava linguaggi e modelli di comportamento. Eppure il controllo degli adulti era ancora possibile, l'offerta era ridotta e controllabile e le lunghe ore passate a scuola proteggevano da una dieta televisiva troppo invasiva. Oggi la situazione è completamente diversa, i ragazzi sono iperconnessi, passano buona parte della loro giornata sui social, persino a scuola, sono totalmente dipendenti dai loro *devices* e il controllo per gli adulti è diventato estremamente difficile. Inoltre le nuove forme di comunicazione amplificano in maniera incontrollabile qualunque fenomeno; un esempio eclatante è quello del bullismo che, limitato un tempo al confine della scuola o del cortile, oggi può distruggere in modo devastante e per lungo tempo l'immagine di una persona, facendo viaggiare in rete derisioni e insulti.

Al di là di generiche istanze teoriche mancano forse volontà forti e strumenti efficaci da parte degli adulti di riferimento. La famiglia appare sempre più incapace di controllo e di autorevolezza, e la scuola non sembra più possedere

strumenti adeguati, è diventata a sua volta un'agenzia debole, sempre meno competitiva sia sul piano dell'efficacia, sia nella considerazione degli studenti e delle famiglie. Il patto di fiducia e di rispetto che legava i suoi attori appare sempre più spesso deteriorato, in alcune realtà i genitori si presentano accompagnati dal legale all'indomani della pubblicazione dei risultati, per contestarne la validità, in altri contesti più deprivati la scuola non è considerata più, come un tempo, strumento di riscatto sociale. Ma è proprio nei contesti più difficili che bisognerebbe mettere in atto strategie e percorsi ad hoc. Mentre bambini e ragazzi cresciuti in contesti "regolari" riescono – anche se spesso con scarso interesse – a conseguire il cosiddetto successo formativo, completando l'intero curriculum senza inciampi vistosi o insuccessi, i numeri di altre realtà sociali raccontano una storia ben diversa.

Chi merita e chi no

«È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto, la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana» recita l'articolo 3 della nostra Costituzione.

Ma crescere in un'area urbana o una periferia ad alto tasso di povertà (quella economica innanzitutto, cui si accompagnano quasi sempre quella culturale e umana e il più delle volte un tessuto di devianza che non lascia spazio a progettualità altre, anzi cerca di soffocare ogni

tentativo di condotte divergenti) è un ostacolo che la scuola raramente riesce a rimuovere.

Un giovane che partecipava a un programma di recupero dei *dropout*, durante un laboratorio di lettura aveva dimostrato un certo interesse e discrete competenze; a un operatore che gli chiese come mai avesse abbandonato la scuola prima di conseguire la licenza media raccontò che all'ennesima "mortificazione" da parte dell'insegnante di lettere, che lo apostrofavava come incapace e destinato più alle patrie carceri che al successo scolastico, aveva risposto con il lancio del banco, guadagnandosi così l'espulsione e confermando la profezia della docente.

Al contrario, in un ambiente sociale e in una platea dalle stesse caratteristiche un'altra docente ha raccontato sconcerzata l'affermazione di un'alunna «voi insegnate bene l'italiano e la storia, ma la cosa più importante è che ci guardate». ¹ Questo "guardare" è denso di significati, è il riconoscimento dell'esistenza degli

alunni come persone, come individui unici, portatori di storie, di competenze, di "incompetenze" e di problemi.

Guardarli è il primo canale per dare vita a una comunicazione, forse a un apprendimento.

Saper "guardare" i propri alunni potrebbe essere la prima competenza da evidenziare nella formazione dei docenti, saper vedere nei bambini e nei ragazzi le difficoltà, le storie, i bisogni emotivi e cognitivi, le carenze abissali come le straordinarie qualità e saper costruire per loro percorsi di crescita.

«Non c'è peggiore ingiustizia che fare parti uguali fra diseguali» scriveva nel 1967 don Milani nella sua *Lettera a una professoressa*. Qualcuno potrebbe obiettare – ed è accaduto – che la pedagogia donmilaniana era efficace in una scuola di campagna di sessant'anni fa, che quella realtà è lontana anni luce dalla complessità del presente.

Uno dei modi per interpretare le difficoltà del presente è racchiuso nel recente

Le proposte di **Edizioni Conoscenza**



Collana "INCONTRI"
pp. 280, € 20,00



Collana "Libri di Minerva"
pp. 280, € 20,00

www.edizioniconoscenza.it



cambiamento del nome del Ministero dell'Istruzione (già precedentemente Pubblica, aggettivo cancellato poi per non far torto all'istruzione privata) che è diventato MIM, Ministero dell'Istruzione e del Merito. L'intento, come è stato spiegato da chi ha voluto questo cambiamento, sarebbe quello di valorizzare appunto il merito e consentire la realizzazione del percorso formativo anche agli studenti meritevoli meno abbienti. Nulla da eccepire. Vien da chiedersi legittimamente in quale fase del percorso viene certificato il merito e come sia arrivato precedentemente lo studente a raggiungerlo.

“Merito” dovrebbe essere il naturale sbocco di una buona scuola, una scuola che comprende, che interessa, che accompagna, che elabora strategie per colmare le lacune, che rende i suoi alunni desiderosi di apprendere, di migliorare le proprie competenze, di crescere. Ma se la scuola facesse tutto questo sarebbe il “Demerito” oggetto di studio e di intervento.

In una concezione un po' manichea o forse di moralismo a buon mercato il merito è considerato il risultato di una virtù personale, che deve essere incoraggiata e sostenuta.

Una ricetta facile: formazione e ricerca

Capovolgendo questa logica bisogna ripensare l'idea di scuola come istituzione capace di trasformare, di creare a monte e non a valle del processo formativo, il merito. Perché questo avvenga è neces-

sario investire nuove risorse e costruire nuovi percorsi per la formazione.

Innanzitutto bisogna prevedere una formazione dei docenti articolata in diverse fasi, che li accompagni lungo tutta la carriera. La società muta velocemente, mutano i giovani, mutano i problemi umani e sociali, mutano gli strumenti di cui gli educatori dovrebbero assiduamente fornirsi. E la formazione dovrebbe per questo essere strettamente legata alla ricerca. Non operatori da indottrinare quindi, ma co-ricercatori che portino nel dibattito delle idee la loro quotidiana esperienza e la propria elaborazione delle dinamiche emerse sul campo.

Questo significa innanzitutto una solida formazione iniziale. Oggi la scuola primaria è l'unica a poter usufruire di una formazione articolata in tutto il percorso universitario.

Al contrario il percorso formativo dei docenti della scuola media inferiore e superiore è rigidamente ancorato alle discipline e riserva spazi estremamente limitati alla formazione psico-pedagogica, indispensabile nella relazione educativa.

Nella formazione in itinere si tende sempre più a privilegiare contenuti e competenze relativi alle nuove tecnologie e ai nuovi ordinamenti, piuttosto che agli strumenti per gestire la crescente complessità delle giovani generazioni, della realtà sociale e della scuola.

Note

¹ Si tratta di testimonianze raccolte durante i lunghi anni di formazione nelle scuole.

L'attualità della pedagogia di Dewey

LA SCUOLA COME UNA SOCIETÀ IN MINIATURA

di Giuliano Franceschini

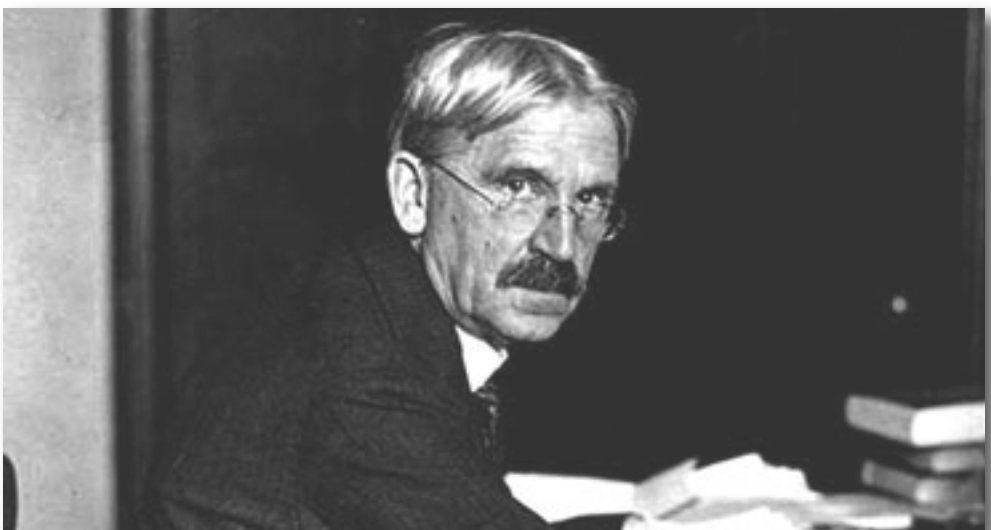
Scuola e didattica non sono fenomeni neutrali. Il condizionamento dell'ambiente circostante. L'esperienza educativa come formazione del pensiero critico e scientifico e dell'atteggiamento democratico. L'attualità della scuola attiva per affrontare le sfide del mondo complesso

Nella ricerca pedagogica e didattica raramente ci si sofferma sul contesto geopolitico di riferimento, come se la scuola, gli insegnanti, gli alunni, la didattica e la pedagogia fossero fenomeni astorici, che si sviluppano al di fuori del flusso di eventi che caratterizza l'evoluzione della società umana. Edgard Morin non la pensa così e, quando parla di formazione del cittadino planetario e di concetto di Pianeta Patria, si pone al massimo livello di astrazione geopolitica: il rapporto tra la specie cui apparteniamo, le altre forme di vita, il Pianeta e addirittura l'Universo: «Il destino ormai planetario del genere umano è un'altra realtà chiave ignorata dall'insegnamento. La conoscenza degli sviluppi dell'era planetaria, che peraltro aumenterà nel ventunesimo secolo, e il riconoscimento dell'identità terrestre, che sarà sempre più indispensabile per ognuno e per tutti, devono diventare uno dei prin-

cipali oggetti dell'insegnamento [...] Bisognerà indicare il complesso di crisi planetarie che segna il ventunesimo secolo, mostrando che tutti gli umani, ormai messi a confronto con gli stessi problemi di vita e di morte, vivono una stessa comunità di destino» (Morin, 2014, p. 43).

Il contesto geopolitico e il pensiero pedagogico di Dewey

Penso sia importante accogliere i suggerimenti di Morin; la scuola e la didattica non sono fenomeni neutrali, apolitici, astorici, ma esprimono sempre le contingenze sociali, economiche, politiche, culturali che le circondano. Inoltre non c'è atto più politico di quello dell'educare in quanto si tratta di formare i futuri cittadini del mondo. Se poi vogliamo comprendere in pieno la grandezza, l'attualità e la necessità del pensiero peda-



gogico e didattico di un autore come John Dewey e del coevo fenomeno delle scuole nuove e attive, la riflessione geopolitica diventa essenziale. Molti sono infatti i punti di contatto tra la situazione attuale e quella in cui scriveva Dewey, al netto delle immancabili differenze. Dewey nasce nel 1859 e muore nel 1952, la maggior parte delle sue opere si colloca tra la fine dell'Ottocento e i primi quarant'anni del Novecento, la sua fama attraversa e supera tutto il 'secolo breve' fino ad arrivare ai giorni nostri: «Una vita lunghissima, come un ponte ideale che collega l'America dei pionieri e della società di frontiera con l'America del secondo dopoguerra, impegnata nella Guerra fredda con l'Urss e ormai avviata al predominio tecnologico militare e al primato economico assoluto: questa la vicenda pubblica di John Dewey, sicuramente il più rappresentativo filosofo e intellettuale di tutta la storia degli Stati Uniti» (Sini, 2008, p. 1); «Il ricchissimo pensiero di Dewey si è reso interprete di una delle richieste più organiche di trasformazione dell'educazione, in relazione ai nuovi compiti di cui essa deve farsi carico in una età che vede una crescita quasi esplosiva della scienza e della tecnica, da un lato, e uno sviluppo senza precedenti dei mezzi di comunicazione di massa e di richieste di partecipazione sociale da parte dei ceti popolari, dall'altro. Dewey ha cercato di dare risposte adeguate a tali problemi, senza rinnegare le grandi conquiste intellettuali e morali della società moderna e della cultura occidentale, in particolare l'affermazione del valore critico del sapere e dell'intelligenza e la progressiva umanizzazione dei valori come pure la valorizzazione della democrazia come ideale di convivenza sociale» (Cambi, 1995, p. 462). Alla luce di queste due autorevoli testimonianze, prima di trattare l'attualità pedagogica e didattica di Dewey, soffermiamoci brevemente sui più grandi eventi della storia contemporanea ai quali egli assiste e partecipa, e che stanno alla base di un ordine geopolitico che solo ora inizia a scricchiolare. In primo luogo Dewey assiste allo sviluppo della grande industria e al passaggio definitivo dall'economia agrosilvopastorale di sussistenza o di piccole comunità a quella delle grandi industrie intorno alle quali si sviluppano i grandi centri urbani

americani. È l'era del fordismo e del Taylorismo, dell'organizzazione scientifica del lavoro di fabbrica, dell'uomo-operaio, delle grandi migrazioni di forza lavoro dalle campagne alle città e dal Vecchio al Nuovo Continente, della riconfigurazione della struttura familiare. Poi c'è la Prima guerra mondiale che segna la fine degli imperi europei e l'inizio dell'egemonia americana internazionale; inizia l'era dell'atlantismo e il conseguente declino dell'eurocentrismo. La Depressione del 1929 dimostra la fragilità del sistema finanziario e bancario cresciuto a dismisura nei decenni precedenti. Infine abbiamo la tragedia della Seconda guerra mondiale causata dalla crisi delle deboli democrazie liberali europee e dall'avvento dei regimi totalitari nazifascisti. Non meno rilevante, nello stesso periodo e soprattutto in America, l'affermarsi di quella che Adorno, esule in America durante il conflitto, chiamerà industria culturale: «L'industria culturale è premeditata integrazione dall'alto dei suoi consumatori. Il termine mass media, che per l'industria culturale è già diventato consueto, fa scivolare l'accento in modo innocuo. Ma qui non si tratta in primo luogo delle masse, né delle tecniche di comunicazione come tali, bensì dello spirito che in quelle tecniche viene insufflato: la voce del padrone. L'industria culturale si prodiga per le masse, di cui abusa, allo scopo di duplicare, consolidare e rafforzare la loro mentalità presupposta come immutabile, tutto ciò che potrebbe servire a modificarla, è da essa escluso» (Adorno, 2005, p. 224). Anche in questo caso Dewey prevede tesi e problemi del secondo Novecento, anticipando il concetto di cultura liquida (Bauman, 2011): «È stata inventata la stampa, ed è diventata un commercio. Si sono moltiplicati libri, riviste, giornali e a basso prezzo. La locomotiva e il telegrafo hanno reso le comunicazioni per via della posta e dell'elettricità frequenti, rapide ed economiche. È stato reso agevole il viaggiare; indefinitamente facilitata la libertà di movimento con il conseguente scambio delle idee. Ne è risultata una rivoluzione intellettuale. La cultura è stata messa in circolazione, sebbene ci sia ancora e ci sarà sempre una classe particolare che si dedica a indagare la verità, non si può più parlare



di una classe colta separata dalle altre. Sarebbe un anacronismo. La conoscenza non è un solido immobile; È stata liquefatta. Essa circola attivamente in tutte le correnti della società stessa» (Dewey, 2018, p. 53).

Una nuova educazione per un nuovo mondo

Queste brevi note sono ben lungi dal descrivere la complessità del contesto storico di riferimento dell'opera di Dewey, si pensi solo alla questione di quella che veniva chiamata integrazione razziale, ma il nostro non è uno studio storico, vogliamo solo sottolineare alcuni punti che rendono ancora attuali le proposte di Dewey; spostiamoci dunque velocemente all'oggi, cercando di tratteggiare un quadro geopolitico di riferimento per poi confrontarlo con quello precedente. Per prima cosa l'atlantismo, inteso come supremazia politica, economica e militare assoluta degli Stati Uniti, permane ma sembra essere giunto al capolinea. Il centro geopolitico mondiale si è spostato nel Pacifico, con la Cina ormai diventata un attore mondiale di tutto rispetto, con interessi e legami in tutto il mondo, un'economia solida, un notevole apparato militare e spaziale. L'Unione Europea, sempre meno unita non solo dopo la Brexit ma soprattutto a causa di frequenti scontri interni tra Stati progressisti e Stati nazionalisti governati da partiti populistici, è ormai ridotta al rango di attore regionale insieme a Russia, Turchia, India, Brasile e pochi altri. Siamo dun-

que in piena era multipolare, in cui gli equilibri sono fluidi e fragili a seconda degli interessi coinvolti. Il sistema industriale si è diversificato e delocalizzato, il terziario è diventato il settore trainante nelle economie più avanzate, le grandi città sono diventate città-stato, megalopoli con decine di milioni di abitanti e centri finanziari globali. C'è una guerra in corso in Europa che ogni giorno sembra sempre più sull'orlo di trasformarsi in conflitto mondiale e nucleare. C'è un'altra, l'ennesima, crisi finanziaria e bancaria, che interessa USA e UE con il salvataggio da parte degli Stati, cioè dei contribuenti, di banche ritenute incrollabili. C'è la questione migratoria dal Sud del mondo verso i paesi a economia avanzata che assomiglia ormai a una guerra, visto il numero di morti, la costruzione di muri e di confini artificiali. C'è la rivoluzione digitale, quella che forse ci distanzia più dall'era di Dewey; essa ha stravolto l'intero assetto sociale contemporaneo, dall'industria all'economia, dalla cultura alla politica alla formazione: «Crediamo che la rivoluzione mentale sia un effetto della rivoluzione tecnologica, e invece dovremo capire che è vero il contrario. Pensiamo che il mondo digitale sia la causa di tutto e dovremmo, al contrario, leggerlo per quello che probabilmente è, cioè un effetto: la conseguenza di una qualche rivoluzione mentale. Che vuol dire: una certa mutazione mentale si è procurata gli strumenti adatti al suo modo di stare al mondo e lo ha fatto molto velocemente: quel che ha fatto lo chiamiamo rivoluzione digitale»

(Baricco, 2018, p. 31). Infine c'è la crisi climatica che incombe sul pianeta come un'apocalisse sempre più realistica, con eventi estremi ormai frequenti anche in Europa. Un quadro, questo, assolutamente incompleto e generico, ma sufficiente ai fini del nostro discorso.

Crisi, trasformazioni, cambiamenti strutturali, nuovi assetti mondiali, evoluzione del sistema produttivo e delle tecnologie, conflitti tra Stati, questi sembrano essere gli elementi che, al di là delle singole contingenze storiche, sembrano unire i due periodi storici. Poi c'è la questione politica per eccellenza, la tenuta della democrazia, liberale e/o socialdemocratica, negli Stati in cui sembrava ormai un fatto strutturale. Chissà come Dewey avrebbe reagito all'assalto al Campidoglio americano del 6 gennaio 2021 o alla ripresa dei partiti nazionalisti e populistici nel Vecchio Continente. Non lo sapremo mai, però sappiamo come ha tentato di rispondere agli eventi che hanno caratterizzato il suo periodo: spostando l'attenzione sul piano dell'educazione. Un mondo nuovo come quello che si afferma ai primi del Novecento richiede una nuova educazione, un nuovo sistema formativo, una nuova didattica, non per formare dei sudditi devoti ai sovrani o dei lavoratori adattabili alle pretese del sistema produttivo, ma per formare dei cittadini consapevoli in grado di partecipare alla vita sociale e produttiva. Educazione e democrazia, nella prospettiva deweyana, vanno di pari passo, l'una non può esserci senza l'altra, non solo perché la democrazia ha bisogno di cittadini istruiti in grado di comprenderne le leggi ma anche e soprattutto perché necessita di persone motivate a partecipare alla

vita democratica. In secondo luogo, all'interno di un mondo in continuo mutamento, tecnologico e culturale, dove l'informazione circola in una miriade di rivoli, c'è bisogno di individui in grado di ragionare in modo autonomo e critico, ovvero che abbiano fatto proprio il metodo scientifico, da intendersi non tanto nel suo orientamento a quantificare il mondo quanto come atteggiamento nei confronti della realtà, che può essere conosciuta intervenendo attivamente su di essa, formulando ipotesi, controllando i risultati, confrontandosi con altre persone. In questa prospettiva l'educazione scientifica non corrisponde all'insegnamento delle sole discipline scientifiche ma pervade l'intero curriculum perché non c'è contenuto culturale che possa sottrarsi alla scoperta, alla ricerca, al confronto intersoggettivo ecc. Queste istanze educative, pedagogiche e didattiche sono, alla luce del quadro geopolitico e culturale contemporaneo, ancora valide, attuali, urgenti.

Pedagogia e didattica dell'attivismo

A questo punto abbiamo individuato due cardini della pedagogia deweyana: l'educazione alla vita associata, ovvero alla democrazia, e l'educazione al pensiero scientifico. Per passare al piano didattico è bene ricordare che Dewey non pensa affatto a una scuola che insegni la democrazia e il pensiero scientifico quanto a un ambiente educativo in grado di generare abitudini mentali, atteggiamenti duraturi nel tempo, in senso democratico e scientifico. In questo caso Dewey sembra muoversi su un piano distopico, da



una parte sembra riecheggiare il concetto di educazione indiretta formulato da J.J. Rousseau nel Settecento, dall'altra anticipa il concetto di ecologia dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner (1985).

È l'ambiente che forma, orienta, educa bambini e ragazzi; su questo Dewey non ha dubbi: l'intelligenza, la creatività, la socialità, non sono tanto qualità innate individuali quanto abitudini mentali che si sviluppano all'interno di ambienti in grado di sostenerle e nel contatto prolungato con modelli esemplari di tali abitudini. Detto questo si tratta di comprendere come l'ambiente scolastico possa perseguire tali obiettivi. Dewey individua tre strategie che la comunità scolastica può attuare: innanzitutto semplificare e strutturare i contenuti dell'insegnamento, «il primo compito dell'organo sociale che chiamiamo scuola è di provvedere un ambiente semplificato, esso seleziona i dati fondamentali e capaci di suscitare una reazione nei giovani. Poi stabilisce un ordine progressivo, usando i dati assimilati per primi per far luce su ciò che è più complicato» (Dewey, 2008, p. 22). In secondo luogo la scuola deve selezionare con cura gli stimoli proposti agli alunni evitando quelli nocivi prodotti dalla società stessa: «La selezione mira non solo a semplificare, ma a estirpare tutto ciò che è indesiderabile. Ogni società è ostacolata nel suo cammino da elementi secondari, da residui morti del passato, e da ciò che è addirittura perverso [...] Scegliendo il meglio come suo materiale specifico, cerca di rinforzare il potere di questo meglio. Man mano che la società diviene più illuminata si rende conto che a lei tocca trasmettere e conservare non già tutto ciò cui ha dato vita, ma solo quella parte che contribuisca a migliorare la società futura. La scuola è il mezzo principale per arrivare a questo scopo» (*ibidem*). Infine abbiamo la necessità che la scuola riesca a far fronte alle diversità che ogni alunno porta con sé in quanto appartenente a un preciso gruppo culturale, etnico, religioso: «in terzo luogo è compito dell'ambiente scolastico equilibrare i diversi elementi nell'ambiente sociale, e provvedere a che ogni individuo abbia la possibilità di sfuggire alle limitazioni del gruppo sociale nel quale è nato e di venire in con-

EDIZIONI CONOSCENZA



In quest'opera breve ma densa di contenuti, scritta nel 1899, Dewey introduce gran parte delle sue più importanti tematiche pedagogiche e anticipa questioni che continuerà a sviluppare e ad approfondire nel corso della sua lunga biografia intellettuale.

www.edizioniconoscenza.it

tatto vivo con un ambiente più largo. Il mescolarsi nella scuola di giovani di razze e religioni diverse, di abitudini dissimili ha creato per tutti un ambiente nuovo e più largo. Essendo comune l'oggetto degli studi ne nasce per tutti un'unità di visione e insieme un orizzonte più largo di quello dei membri di qualsiasi gruppo finché rimane isolato» (*ibidem*, p. 23).

Sono queste le premesse pedagogiche e filosofiche che consentono a Dewey di stabilire la necessità di pensare e organizzare la scuola come una società in miniatura, una società democratica embrionale, all'interno della quale interessi individuali e collettivi si fondono nel concreto svolgersi quotidiano della vita scolastica. Siamo così arrivati al piano didattico, relativo al come realizzare quelle abitudini di vita, intellettuali e sociali, che dovrebbero caratterizzare

una scuola intesa come società in miniatura. Su questo punto Dewey non ha dubbi: socialità e intelligenza non si inseguono direttamente ma solo indirettamente, attraverso un ambiente idoneo, come abbiamo già detto, e soprattutto attraverso l'esperienza concreta, il fare, l'agire, la sperimentazione: «La mente, come cosa concreta, è precisamente la capacità di comprendere le cose alla luce dell'uso che se ne fa; una mente indirizzata in senso sociale implica la capacità di comprenderle secondo l'uso a cui sono rivolte in situazioni condivise congiunte. E in questo senso la mente è il metodo del controllo sociale» (*ibidem*, p. 37).

A questo punto entrano in gioco i punti fondamentali della pedagogia e della didattica di Dewey e delle scuole attive: il puerocentrismo, la centralità dell'esperienza, il ruolo della vita associata, il valore del gioco. Si tratta di una rivoluzione copernicana rispetto alla scuola tradizionale che metteva al proprio centro l'adulto e i contenuti da insegnare; al centro delle scuole attive ci sono gli alunni con i loro interessi e con ciò che è nel loro interesse. Dewey nel volume *Scuola e società* individua con nettezza gli interessi spontanei principali di bambini e ragazzi: «Ora, teniamo presenti queste quattro forme di interessi: l'interesse per la conversazione o comunicazione; per l'indagine o la scoperta delle cose; per la fabbricazione e la costruzione delle cose; e per l'espressione artistica. Possiamo dire che esse sono le risorse naturali, il capitale non ancora investito, dal cui impiego dipende l'attiva crescita del fanciullo» (Dewey, 2018, p. 67). Questi interessi originari però non possono e non devono essere intesi come mezzi per insegnare altro, essi sono il fine stesso dell'educazione, sono alla base dell'esperienza educativa. L'interesse per la comunicazione e la conversazione matura nella disposizione alla vita associata, nel dialogo, nell'interazione, anche critica, tra pari e con gli adulti; l'interesse per l'indagine e la scoperta sviluppa l'abitudine ad apprendere le discipline di studio intese come materiale vivo, da scoprire appunto, da costruire e da apprendere secondo il metodo scientifico; l'interesse per la fabbricazione e la costruzione è alla base delle attività laboratoriali anche queste

utili alla formazione di un'intelligenza pratica e insieme scientifica; l'espressione artistica consente la crescita del gusto estetico. Collegati tra di loro in modo indissolubile questi interessi originari e le abitudini mentali che ne scaturiscono formano soggetti maturi, consapevoli, critici, abituati all'uso della ragione che possono affrontare le sfide del mondo complesso non solo del tempo di Dewey ma anche di quello attuale.

Esperienza e educazione

Tutti gli obiettivi proposti dalla scuola attiva si raggiungono attraverso l'esperienza, da intendersi però come mezzo e nel contempo come fine dell'educazione. Per comprendere questo punto, centrale nell'opera deweyana, è utile rivedere quanto Dewey scrive in un saggio del 1939 dal titolo emblematico *Esperienza e educazione*, scritto per difendere le scuole attive dagli attacchi dei sostenitori delle scuole tradizionali, ma rivolto anche a chi lavora nelle scuole attive avendone frainteso il messaggio pedagogico e didattico. Per questo motivo si tratta di un testo molto prezioso per gli insegnanti e i pedagogisti contemporanei, perché anche oggi assistiamo al ritorno di una didattica e di una pedagogia che possiamo definire neocognitivistica, che mette al centro dell'azione didattica l'apprendimento come fenomeno individuale e isolato dal contesto, e le competenze come comportamenti da esibire al termine dei processi di insegnamento. Vediamo a tal proposito cosa scrive Stanislas Dehaene, psicologo cognitivista sperimentale, in un volume per altri versi molto interessante intitolato *Imparare*: «L'idea che il bambino debba essere attento, attivo, impegnato, artefice del proprio apprendimento – un'idea fondamentalmente corretta – non deve essere confusa con il costruttivismo o con la pedagogia della scoperta – una visione generosa, seducente, ma la cui inefficacia è stata dimostrata centinaia di volte. La distinzione è fondamentale, ma è raramente compresa, in parte perché questi approcci sono anche noti come “pedagogia attiva”, il che è fonte di molta confusione. Quando parliamo di pedagogia della scoperta, di che cosa si tratta? Di una galassia di idee confuse che risalgono a Jean Jacques

Rousseau e che sono arrivate a noi attraverso educatori come John Dewey, Ovide Decroly, Célestin Freinet, Maria Montessori o, più recentemente, Jean Piaget e Seymour Papert [...] La teoria è seducente ma ahimè, tutta una serie di studi negli ultimi decenni ha dimostrato che il plusvalore educativo di queste idee è vicino allo zero. Se lasciati a se stessi, i bambini trovano estremamente difficile scoprire le regole che governano un particolare dominio del sapere e imparano molto meno, o addirittura non imparano nulla. Com'è possibile esserne sorpresi? Come si fa a pensare che il bambino possa riscoprire in poche ore, senza un aiuto esterno, ciò che l'umanità ha impiegato secoli a scoprire?» (Dehaene, 2019, pp. 222/223).

Questa critica alla pedagogia attiva ci riporta proprio ai tempi in cui Dewey scriveva *Esperienza e educazione*, quando negli USA le scuole attive erano ormai una realtà affermata e venivano accusate di spontaneismo e scarso rigore metodologico. Dewey spiega come sia vero esattamente il contrario, lavorare in una scuola attiva autentica è molto più faticoso e oneroso da parte di docenti e dirigenti; ispirarsi al canone della scuola attiva non significa lasciar fare ai bambini tutto quello che vogliono ma al contrario sviluppare forme complesse di autoregolazione senza l'uso dell'autorità esterna, apprendere nelle scuole attive significa soprattutto vivere esperienze educative complesse, nel rapporto con gli altri e con la natura. Il primo punto che Dewey mette al centro delle sue argomentazioni è proprio il concetto di esperienza educativa, per chiarire definitivamente che non basta fare esperienze per fare di una scuola una scuola attiva: «Credere che ogni educazione autentica proviene dalla esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative. Esperienza ed educazione non possono equivalersi. Ci sono difatti delle esperienze diseducative. È diseducativa ogni esperienza che ha l'aspetto di arrestare o fuorviare lo sviluppo dell'esperienza ulteriore [...] Tutto dipende dalla qualità dell'esperienza che si ha. La qualità di ogni esperienza ha due aspetti: da un lato può essere immediatamente gradevole o sgradevole, dall'altro essa esercita la sua influenza sulle esperienze ulteriori. Il

primo è ovvio e facile a cogliere. Invece l'effetto di un'esperienza non lo si può conoscere subito. Pone un problema all'educatore. È suo compito disporre le cose in modo che le esperienze pur non allontanando il discente e impegnando anzi la sua attività non si limitino ad essere immediatamente gradevoli e promuovano nel futuro esperienze che si desiderano [...] ne consegue che il problema centrale di un'educazione basata sull'esperienza è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno» (Dewey, 1981, p. 12).

A questo punto Dewey illustra i due principi che fanno di un'esperienza una esperienza educativa: il principio di continuità e il principio di interazione. Con il principio di continuità si riferisce alla capacità di un'esperienza di influenzare quelle successive ovvero di creare abitudini, abiti mentali, come possono essere lo spirito democratico, il pensiero critico, l'atteggiamento scientifico: «Da questo punto di vista, il principio della continuità dell'esperienza significa che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno [...] se un'esperienza suscita curiosità, rafforza l'iniziativa e fa nascere desideri e propositi che sono sufficientemente intensi per trasportare un individuo al di là dei punti morti nel futuro, la continuità opera in un modo molto diverso. Ogni esperienza è una forza propulsiva» (*ibi-*



dem, p. 22). Le abitudini si formano infatti grazie alla continuità delle esperienze cui il soggetto partecipa attivamente, si consolidano con il tempo, si affinano, radicandosi sempre di più nella personalità di chi apprendere. Con il principio dell'interazione invece, Dewey si riferisce al rapporto tra stimoli esterni al soggetto, l'ambiente educativo, e condizioni interne al soggetto stesso, la mente degli alunni. Ebbene su questo punto è molto chiaro, l'educatore non può intervenire direttamente sulla mente degli alunni, sulle condizioni interne ma solo indirettamente, attraverso la predisposizione di un ambiente adeguato e la proposta di stimoli didattici coerenti con gli interessi degli alunni: «La parola interazione, che ho usato, esprime il secondo principio essenziale, che permette di interpretare un'esperienza nella sua funzione ed efficacia educativa. Essa assegna eguali diritti ai due fattori dell'esperienza. Le condizioni obiettive e le interne. Qualsiasi esperienza normale è un gioco reciproco di queste due serie di condizioni. Prese insieme, e nella loro interazione, costituiscono quella che io chiamo situazione» (*ibidem*, p. 27).

I criteri della continuità e dell'interazione, strettamente collegati tra loro, sono quelli che determinano o meno un'esperienza educativa, ovvero la formazione di abitudini mentali e atteggiamenti socialmente e individualmente desiderabili quali la formazione del pensiero critico e scientifico e la formazione dell'atteggiamento democratico. Ecco ancora una volta ritornare il richiamo a una scuola intesa come laboratorio e come società democratica in miniatura; un appello fatto proprio dai coniugi Codignola nel 1945 nell'esperienza della Scuola-Città Pestalozzi di Firenze, ancora oggi ispirata a tali principi, e, tra i tanti altri, da Dina Bertoni Jovine: «Credo che nessuno possa negare il valore dei metodi attivi per la creazione di un costume di vita e di studio democratici [...] l'attivismo comincia quando alla retorica e alla eloquenza sottentra la scienza della natura; e all'autoritarismo della *praelectio* si sostituisce il razionalismo della verità chiara e distinta; quando il senso dell'uguaglianza tra gli uomini comincia a frantumare la compatta crosta dei privilegi [...] l'atteggiamento autoritario, intollerante, appartiene alla conservazione

e non alla innovazione, la democrazia comporta la critica, il superamento personale graduale di difficoltà, la ricerca, l'impegno, la capacità di argomentare, la valutazione delle ipotesi, ecc.; esclude quindi a priori l'indottrinamento, il verbalismo, il dogmatismo, il mito. Esso deve realizzarsi, necessariamente direi, in una forma di attività scolastica nella quale la personalità del fanciullo sia potenziata e sviluppata. Ma sviluppata come personalità di un individuo impegnato in problemi concreti, per prospettive concrete. Sono le prospettive che danno interesse e dignità a qualsiasi lavoro, anche al lavoro educativo» (Bertoni Jovine, 2019, pp. 144/147). Anche alla luce di queste importanti testimonianze italiane maturate nel Secondo dopoguerra, vista la condizione geopolitica attuale, riteniamo che le proposte di Dewey non solo siano ancora attuali ma soprattutto necessarie per formare quelle cittadine e quei cittadini del pianeta che E. Morin intravede come abitanti del futuro.

Bibliografia

- Adorno T. (1960). *L'industria culturale*. In E. Donaggio (a cura di), (2005), *La Scuola di Francoforte. La storia e i testi* (p. 224). Torino: Einaudi.
- Baricco A. (2018). *The game*. Torino: Einaudi.
- Bertoni Jovine D. (1960). *Contenuto e metodo*. In E. Puglielli (a cura di), (2019), *Dina Bertoni Jovine. L'educazione democratica. Scritti scelti di pedagogia e didattica* (pp. 144/147). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Bronfenbrenner U. (1985). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari-Roma: Laterza.
- Cambi F. (1995). *Storia della pedagogia*. Bari-Roma: Laterza.
- Dehaene S. (2019). *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey J. (2018). *Scuola e società*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Dewey J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- Dewey J. (1981). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Morin E. (2014). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Novità Edizioni Conoscenza



Scritto in prima persona, *Misurare e valutare* ha come tema centrale la valutazione (come dovrebbe essere, com'è, come si può fare), affrontata dall'autore non su un piano meramente teorico, ma a partire dalle sue scelte didattiche e dal suo metodo di lavoro messo a punto negli anni.

Per agevolare la visualizzazione delle immagini e l'utilizzo dei moduli condivisi dall'autore, il testo è corredato di un'appendice online, liberamente consultabile al sito <http://www.profsalzano.it/libro/> e attraverso i QR-code di ogni didascalia.

Collana "Faresapere"
pp. 112, € 18,00

www.edizioniconoscenza.it

La lezione di don Lorenzo Milani

LA PAROLA, COME ARMA RIVOLUZIONARIA

di Domenico Simeone, Università Cattolica di Milano

Il fine principale della scuola mettere tutti, soprattutto i poveri, in grado di esprimere il loro pensiero, di acquisire una coscienza critica, di diventare cittadini. Educare alla responsabilità e all'attenzione verso l'altro: il messaggio di Barbiana ancora attuale e denso di significato politico e civile

Il 27 maggio ricordiamo il centenario della nascita di Lorenzo Milani, prete e maestro, che ha dedicato la sua vita all'educazione per dare la parola agli ultimi. Del priore di Barbiana si è detto e scritto molto, non

«trasparente e duro come un diamante doveva subito ferirsi e ferire». Lasciarsi toccare da questo diamante, con il rischio di ferirsi, può essere ancora oggi un'operazione salutare in grado di insegnarci l'arte del fare scuola e del dare



sempre a proposito, e molto si dirà e si scriverà in questo anno. Alcuni provano a schierare il priore di Barbiana a difesa delle proprie idee, altri lo presentano come la causa dei mali della scuola italiana, altri ancora come un modello inimitabile. Non tutti leggono i suoi scritti, studiano la sua esperienza e si lasciano provocare dalla sua testimonianza. Come bene ha detto don Bensi, suo padre spirituale, in una intervista raccolta da Padre Nazzareno Fabretti nel giugno del 1971 don Lorenzo Milani

la parola ai poveri. Rileggere gli scritti di don Lorenzo Milani rappresenta, ancora oggi, un'esperienza "formativa" per il lettore, che sollecitato dalle parole del Priore di Barbiana, a volte provocatorie e paradossali, ma mai banali, è invitato a interrogarsi in profondità senza seguire le strade dell'ovvio, alla ricerca della verità. Una lettura attenta può permettere di entrare in quello che lo stesso don Lorenzo Milani definiva il "segreto pedagogico di Barbiana" così descritto in *Esperienze pastorali*:

«Spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola e come faccio ad averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare per fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter fare scuola.

Bisogna essere... Non si può spiegare in due parole come bisogna essere, ma finite di leggere tutto questo libro e poi forse capirete come bisogna essere per fare scuola popolare. Bisogna avere idee chiare in fatto di problemi sociali e politici. Non bisogna essere interclassisti, ma schierati. Bisogna ardere dall'ansia di elevare il povero ad un livello superiore. Non dico a un livello pari a quello dell'attuale classe dirigente. Ma superiore: più da uomo, più spirituale, più cristiano, più tutto». (Milani 1958, p. 239).

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

La scuola popolare di San Donato: dare la parola ai poveri

Don Lorenzo Milani, prima di essere nominato priore della minuscola parrocchia di Barbiana, sul monte Giovi, ha svolto il suo apostolato nella parrocchia di S. Donato a Calenzano (FI). Vi arriva nell'ottobre del 1947 con l'entusiasmo del neofita e del sacerdote novello. Porta con sé l'ansia di comunicare le proprie scoperte interiori, ma ben presto l'entusiasmo del giovane cappellano si scontra con il disinteresse dei fedeli, la pratica religiosa è svuotata di ogni significato interiore, mancano gli «interessi degni d'un uomo», come egli stesso scrive.

L'individuazione dei problemi di una società in rapida trasformazione e le prospettive pastorali a essi connessi sono espressi con una lucidità e una consapevolezza allora inconsuete in *Esperienze pastorali*.

Questo testo è un passaggio obbligato per comprendere l'esperienza pastorale e educativa di don Milani a Calenzano. A questo proposito ci preme sottolineare come, pur avendo importanti risvolti dal punto di vista educativo, il libro sia stato quasi del tutto ignorato dagli studiosi di problemi pedagogici. In questo volume, don Milani manifesta la profonda con-

vinzione che condizione indispensabile per l'annuncio del Vangelo è una adeguata istruzione civile. Accantonate quindi le forme di apostolato più consuete, non risparmia aspre critiche agli oratori, alle associazioni cattoliche, alle sale cinematografiche parrocchiali e privilegia la scuola come momento centrale della sua attività pastorale.

Si fa strada in don Lorenzo Milani la convinzione che i risultati dell'istruzione religiosa siano strettamente legati all'istruzione civile. Il problema non è tanto dare l'istruzione religiosa, che tutto sommato può essere raccolta in pochi elementi fondamentali, quanto piuttosto avere quegli strumenti che possono consentire di avvicinarsi al messaggio cristiano in modo serio e adulto. L'attenzione va quindi posta su questo aspetto propedeutico, che diviene il fulcro dell'attività pastorale.

«L'esperienza fatta nella Scuola Popolare ci dice che quando un giovane operaio o contadino ha raggiunto un sufficiente livello di istruzione civile, non occorre fargli lezione di religione per assicurargli l'istruzione religiosa. Il problema si riduce a turbargli l'anima verso i problemi religiosi. E questo con il lungo contatto assicuratosi dalla scuola ci è risultato estremamente facile. Quando poi sia nato quel minimo di interesse e contemporaneamente sia stato raggiunto quel minimo di livello intellettuale e culturale che occorre per intender la parola allora bastano e avanzano dei buoni vangeli domenicali in forma catechistica, dei libri e qualche spiegazione che il giovane stesso si darà cura di chiedere al sacerdote» (Milani 1958, p. 50).

La scuola popolare, per don Milani, è lo spazio in cui questo incontro è possibile, per questo inizia a radunare i ragazzi della parrocchia per fare loro scuola. Nasce così la Scuola Popolare di S. Donato, un'esperienza educativa da conoscere per meglio comprendere anche la successiva e più nota Scuola di Barbiana. L'obiettivo della scuola popolare era quello di dare la parola ai poveri, non parlare ai poveri o dei poveri, ma fornire loro gli strumenti necessari per far sentire la propria voce e per esprimere il proprio pensiero. La scuola diviene una possibilità di condivisione della condizione del povero per instaurare processi di cambiamento, di emancipazione, in vista di una società più giusta.

Solo la scuola può gettare le basi per la nuova evangelizzazione. Questa è, secondo don Milani, la legittimazione dell'insegnamento come elemento specifico della "missione sacerdotale". Il sacerdote «come padre non permette che i suoi figlioli vivano a livelli umani così differenti e che la gran maggioranza viva anzi a un livello umano così inferiore al suo e addirittura non umano. Come evangelizzatore non può restare indifferente di fronte al muro che l'ignoranza civile pone tra la sua predicazione e i poveri» (Milani 1958, p. 219).

La sua proposta scolastico-educativa si salda con quella pastorale ponendosi come obiettivo quello di aiutare i "figli del popolo" a sviluppare una adeguata coscienza critica per una più autentica vita religiosa.

Dare la parola ai poveri era il titolo di una rubrica del periodico mazzolariano "Adesso", ma rappresenta bene anche l'obiettivo della scuola popolare di S. Donato. Nel presentare la rubrica *La parola ai poveri* sul primo numero della rivista "Adesso" il 15 gennaio 1949 don Primo Mazzolari scriveva: «Parlare dei poveri [...], parlare ai poveri [...], parlare in nome dei poveri [...], dare la parola ai poveri è un'altra cosa. Più facile dare loro una bandiera, una tessera, un canto, un passo, una bomba a mano, un mitra... Più facile dare loro ragione».

L'importanza che l'insegnamento della lingua occupa nella scuola popolare nasce dalla consapevolezza che ciò che differenzia il povero contadino dal cittadino borghese non è la qualità del tesoro che ognuno ha chiuso in sé, ma la possibilità di esprimerlo. Partendo da questa considerazione don Milani propone all'amico G.P. Meucci di istituire a Firenze una grande scuola popolare:

«Non come dono da fare ai poveri, ma come debito da pagare e un dono da ricevere. Non per insegnare, ma solo per dare i mezzi tecnici necessari (cioè la lingua) ai poveri per poter insegnar essi a voi le inestimabili ricchezze di equilibrio, di saggezza, di concretezza, di religiosità potenziale che Dio ha nascosto nel loro cuore quasi per compensarli della sperequazione culturale di cui son vittime»¹ (Milani 2017, p. 352).

Possedere la parola significa avere la

possibilità di esprimersi, di comunicare con gli altri, ma significa anche entrare in dialogo con lo stesso Verbo, diventa cioè condizione essenziale per penetrare il reale nel suo significato più recondito. Attraverso l'insegnamento dell'uso della parola don Milani lascia intravedere la sua concezione generale della vita,

«una concezione per la quale la persona avrebbe attuato se stessa quando rotta la cappa della propria ignoranza e accantonata la tentazione di chiudersi nelle proprie visioni parziali, avesse cercato con tenacia la verità delle cose e degli uomini e lungi dall'utilizzare il sapere per fini egoistici, si fosse posta all'ascolto della Parola facendo proprio il principio dell'amore che della Parola costituiva per così dire il sigillo» (Pazzaglia 1983).

La scuola di Barbiana e Lettera a una professoressa

Don Lorenzo Milani giunse a Barbiana il 6 dicembre 1954, dopo 7 anni di attività pastorale nella parrocchia di S. Donato a Calenzano. Barbiana era una minuscola parrocchia sul versante nord del monte Giovi. La curia fiorentina aveva deciso di chiuderla a causa della continua emigrazione di quella popolazione verso il piano. Venne tenuta aperta appositamente per ospitare lo scomodo don Milani. Nonostante il "confino" in questa piccola parrocchia di montagna, egli non cessò di approfondire il suo metodo pastorale; non fece in tempo ad arrivare che aveva già organizzato la scuola.

Nelle prime pagine di *Lettera a una professoressa* descrive, attraverso il racconto dei suoi giovani studenti/maestri, le caratteristiche della Scuola di Barbiana: la povertà di mezzi, i ritmi di lavoro intensi, la scrittura collettiva, il mutuo insegnamento.

«Barbiana, quando arrivai, non mi sembrò una scuola. Né cattedra, né lavagna, né banchi. Solo grandi tavoli intorno a cui si faceva scuola e si mangiava. D'ogni libro c'era una copia sola. I ragazzi gli si stringevano sopra. Si faceva fatica ad accorgersi che uno era un po' più grande e insegnava. 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.



La vita era dura lassù. Disciplina e scenate da far perdere la voglia di tornare. Però 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.

Non c'era ricreazione. Non era vacanza nemmeno la domenica. Nessuno di noi se ne dava gran pensiero perché il lavoro è peggio. Ma ogni borghese che capitava a visitarci faceva una polemica su questo punto [...]

L'anno dopo ero maestro. Cioè lo ero tre mezze giornate la settimana. Insegnavo geografia matematica e francese a prima media. Per scorrere un atlante o spiegare le frazioni non occorre la laurea. Se sbagliavo qualcosa poco male. Era un sollievo per i ragazzi. Si cercava insieme. Le ore passavano serene senza paura e senza soggezione. Lei non sa fare la scuola come me.

Poi insegnando imparavo tante cose. Per esempio ho imparato che il problema degli altri è eguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia» (Scuola di Barbiana 1967, p. 12; p. 14).

La scuola è un bene a servizio dell'umanizzazione delle persone, ha il compito di far uscire i ragazzi dall'individualismo per educarli all'attenzione all'altro e alla responsabilità comune. Purtroppo, denunciano gli allievi di Barbiana, la scuola generalmente favorisce la compe-

tizione e un approccio strumentale al sapere:

«Anche il fine dei vostri ragazzi è un mistero. Forse non esiste, forse è volgare. Giorno per giorno studiano per il registro, per la pagella, per il diploma. E intanto si distraggono dalle cose belle che studiano. Lingue, storia, scienze, tutto diventa voto e null'altro. Dietro a quei fogli di carta c'è solo l'interesse individuale. Il diploma è quattrini. Nessuno di voi lo dice. Ma stringi stringi il succo è quello. Per studiare volentieri bisognerebbe essere già arrivati a 12 anni. A 12 anni gli arrivati sono pochi. Tant'è vero che la maggioranza dei vostri ragazzi odia la scuola» (Scuola di Barbiana 1967, p. 24).

Inoltre la scuola è un bene per tutti che non può avere come misura i più bravi ed escludere gli alunni con maggiori difficoltà: «L'abbiamo visto anche noi che con loro la scuola diventa più difficile. Qualche volta viene la tentazione di levarseli di torno. Ma 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). Infine la scuola ha il compito di salvaguardare l'uguaglianza di tutti i ragazzi, senza però ridurla a un mero fatto quantitativo, «perché non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra diseguali» (Scuola di Barbiana 1967, p. 55).

Quando, nel 1963, i ragazzi di Barbiana

scrivono ai ragazzi della scuola di Piadena, la scuola ha già una sua precisa organizzazione. Ecco la descrizione che ne danno gli stessi ragazzi:

«La nostra scuola è privata. È in due stanze della canonica più due che ci servono da officina. D'inverno ci stiamo un po' stretti. Ma da aprile a ottobre facciamo scuola all'aperto e allora il posto non manca! Ora siamo 29. Tre bambine e 26 ragazzi. [...] Il più piccolo di noi ha 11 anni, il più grande 18. I più piccoli fanno la prima media. Poi c'è una seconda e una terza industriali. Quelli che hanno finito le industriali studiano altre lingue straniere o disegno meccanico. Le lingue sono: il francese, l'inglese, lo spagnolo e il tedesco. Francuccio che vuol fare il missionario comincia ora anche l'arabo. L'orario è dalle otto di mattina alle sette e mezzo di sera. C'è solo una breve interruzione per mangiare. [...] I giorni di scuola sono 365 l'anno. 366 negli anni bisestili. La domenica si distingue dagli altri giorni solo perché prendiamo la messa. Abbiamo due stanze che chiamiamo officina. Lì impariamo a lavorare il legno e il ferro e costruiamo tutti gli oggetti che servono per la scuola. Abbiamo 23 maestri! Perché, esclusi i sette più piccoli, tutti gli altri insegnano a quelli che sono minori di loro. Il priore insegna solo ai più grandi. Per prendere i diplomi andiamo a fare gli esami come privatisti nelle scuole di stato» (Milani 2017, pp. 948-949)².

Molte sono le occasioni per far scuola a Barbiana. Le lezioni sono spesso finalizzate all'acquisizione di abilità necessarie per rispondere ai problemi di tutti i giorni, legate a esigenze concrete. In questo senso sono da intendersi corsi pratici organizzati per i ragazzi e le ragazze della scuola e aperti anche a qualche adulto.

Da Barbiana uscirono importanti documenti (*Lettere ai Cappellani Militari*, *Lettera ai Giudici*, *Lettera a una Professoressa*), prese di posizione che nascevano dalla riflessione comune, dalla coerenza e dalla serietà con cui il priore affrontava ogni cosa affinché potesse diventare occasione di insegnamento:

«Io vivo per loro, tutti gli altri sono solo strumenti per far funzionare la nostra scuola. Anche la lettera ai cappellani e ai giudici sono episodi della nostra vita e servono solo per insegnare ai ragazzi l'arte dello scrivere cioè di esprimere cioè di amare il prossimo, cioè di far scuola» (Milani 2017, p. 1222)³.

La scuola doveva formare i ragazzi al senso della legalità e al senso politico, doveva far crescere il desiderio per leggi migliori a costo di pagare di persona in caso di necessità.

«A questo punto mi occorre spiegare il problema di fondo di ogni scuola. – scrive il priore di Barbiana – E siamo giunti, io penso, alla chiave di questo processo perché io maestro sono accusato di apologia di reato, cioè di scuola cattiva. 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).

La scuola è al centro di tutte le tensioni vitali di don Milani e, nello stesso tempo, è il punto in cui si incontrano le due dimensioni essenziali del cristianesimo, la trascendenza e l'immanenza (Acerbi 1983, p. 141). La scuola per don Milani è impegno, è assunzione di responsabilità, è adesione alla situazione dell'altro. «Su una parete della nostra scuola c'è scritto grande "I care". È il motto intraducibile dei giovani americani migliori. "Me ne importa, mi sta a cuore". È il contrario esatto del motto fascista "Me ne frego"» (Milani 1971, p. 34). Assumere la responsabilità dell'altro significa confrontarsi con le situazioni che diventano domande a cui rispondere. Il sentirsi responsabili e coinvolti nella situazione dell'altro rende possibili la conoscenza e l'ascolto. L' "I care" implica la capacità di uscire da sé per assumere i problemi dell'altro. Educare equivale a problematizzare, a essere scomodi per trasformarsi e trasformare. Il fine ultimo di ogni intervento educativo è far sì che l'altro cresca, si apra e diventi più grande del proprio maestro:

«la scuola deve tendere tutta nell'attesa di quel giorno glorioso in cui lo scolaro migliore le dice: "Povera vecchia non ti intendi più di nulla!" e la scuola risponde con la rinuncia a conoscere i segreti del suo figliolo, felice soltanto che il suo figliolo sia vivo e ribelle» (Milani 2017, p. 969)⁴.



Per don Milani far posto all'altro, attraverso la parola, la comunicazione, l'insegnamento, prima di essere un atto di generosità è un atto di giustizia e di alta eticità. Questo è ciò che egli ha fatto mettendosi dalla parte degli ultimi, questo è l'invito che egli rivolge a noi ancora oggi.

Per questo «*Lettera ad una professoressa*, comunque la si valuti, rappresenta uno scritto con cui chi si interessa di questioni educative è bene faccia i conti. La ragione è molto semplice. Perché è un libro *simbolo*, in quanto ha inciso sulle idee, sui discorsi, sugli affetti, sulle azioni della scuola italiana; e questa influenza (in modi diversi) permane ancora oggi. Perché è un libro *duro*, che non lascia indifferenti, che suscita reazioni e pensieri forti, che continua a generare dibattiti e prese di posizione nette. Perché è un libro *utile*, capace di alimentare nel lettore un impegno educativo dentro la scuola, caratterizzato da passione, intelligenza, criticità, costruttività» (Triani 2011, p. 205).

La *Lettera* ci sollecita ancora a riconoscere le tante imperfezioni della scuola e a cercare insieme strade per migliorarla. Ci invita a non abbandonare l'ideale forte di una scuola capace di formare persone libere e solidali:

«Cercasi un fine. Bisogna che sia onesto. Grande. Che non presupponga nel ragazzo null'altro che d'essere uomo. Cioè che vada bene per credenti e atei. Io lo cono-

sco. Il priore me l'ha imposto fin da quando avevo 11 anni e ne ringrazio Dio. Ho risparmiato tanto tempo. Ho saputo minuto per minuto perché studiavo. Il fine giusto è dedicarsi al prossimo» (Scuola di Barbiana 1967, p. 94).

Commentando *Lettera ad una professoressa* P.P. Pasolini dice di avervi trovato «Una delle definizioni della letteratura più belle che io abbia letto, cioè la poesia sarebbe un odio che una volta approfondito e chiarito diventa amore». Si riferisce alla definizione di arte che si può leggere nella *Lettera*: «Così abbiamo capito cos'è l'arte. È voler male a qualcuno o a qualche cosa. Ripensarci sopra a lungo. Farsi aiutare dagli amici in un paziente lavoro di squadra. Pian piano viene fuori quello che di vero c'è sotto l'odio. Nasce l'opera d'arte: una mano tesa al nemico perché cambi» (Scuola di Barbiana 1967, p. 132).

L'arte dello scrivere è vista come un atto d'amore, nasce dal desiderio di cercar la verità per questo don Lorenzo scrive:

«L'arte dello scrivere è la religione. Il desiderio d'esprimere il nostro pensiero e di capire il pensiero altrui è l'amore. E il tentativo di esprimere le verità che solo s'intuiscono le fa trovare a noi e agli altri. Per cui esser maestro, esser sacerdote, essere cristiano, essere artista e essere amante e essere amato sono in pratica la stessa cosa» (Milani 2017, p. 1262)⁵.



Conclusione

Lettera a una professoressa ci invita a non cercare a Barbiana un modello da imitare quanto piuttosto uno stimolo per creare qualcosa di nuovo perché la Scuola di Barbiana «se vezzeggiata come un modello ideale, può favorire inerzie utopistiche o fughe nel privato. Essa non è un modello, è un messaggio, e il messaggio non si imita mai, è sempre un appello a nuove creazioni» (Balducci 1995, p. 50).

Il messaggio della lettera va ancora accolto, quindi, nella sua assolutezza non congiunturale e nella sua potenzialità generativa:

«Le proposte di Lorenzo Milani e di Barbiana restano dunque tutte valide e possibili anche se probabilmente tutte irrealizzabili – scrive Pecorini – tutte necessarie, quindi tutte irrinunciabili. E su tutte bisogna continuare a puntare e a lavorare. Pur sapendo che forse non si attueranno mai. Anzi proprio per questo. [...] Esportare il segreto della Barbiana del Mugello, che sta tutto negli obiettivi, e ripetere il metodo, che è tutto di impegno e di coerenza, nelle tante Barbiane del mondo, è l'unica possibilità/speranza che ci resta» (Pecorini 1996, p. 150).

Gli scritti di don Lorenzo Milani interpellano ciascun lettore e attendono una risposta fatta di impegno e solidarietà per una scuola che permetta a ciascuno di diventare “cittadino sovrano”.

Bibliografia

- Acerbi A. (1983), *Cultura popolare e Parola* in don Lorenzo Milani, in AAVV, *Don Lorenzo Milani, tra Chiesa, cultura e scuola*, Vita e Pensiero, Milano, 1984, pp. 124-145.
- Balducci E. (1995), *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, Laterza, Roma-Bari.
- Milani L. (1958), *Esperienze Pastorali*, LEF, Firenze.
- Milani L. (1971), *Lettera ai giudici*, in *L'obbedienza non è più una virtù*, LEF, Firenze.
- Milani L. (2017) *Tutte le opere*, Vol.II, Mondadori, Milano.
- Pazzaglia L. (1983) *Don Milani uomo di scuola*, in AA.VV., *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 169-191.
- Pecorini G. (1996), *Don Milani! Chi era costui?*, Baldini e Castoldi, Milano.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze.
- Triani P. (2011), *Lettera a una professoressa: quarant'anni dopo*, in R. Sani, D. Simeone D. (a cura di), *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*, EUM, Macerata, pp. 205-232

Note

¹ Lettera di don Lorenzo Milani a Gian Paolo Meucci del 2 marzo 1955.

² Lettera dei ragazzi di Barbiana ai ragazzi di Piadena, del 1 novembre 1963.

³ Lettera a Nadia Neri del 7 gennaio 1966.

⁴ Lettera di don Lorenzo Milani a Michele Gesualdi del 15 dicembre 1963.

⁵ Lettera a Dina Lovato, 16 marzo 1966.

Lo sguardo educativo inclusivo di don Milani

PERCHÉ GLI ULTIMI DIVENTINO PRIMI

di Mirca Montanari, Università degli Studi della Tuscia

Il priore di Barbiana si fa carico di sviluppare e sostenere nei suoi ragazzi la motivazione ad apprendere, di stimolare la curiosità e il desiderio di capire in una scuola che è una straordinaria esperienza cooperativa invitante e avvincente. Una scuola che sancisce l'eguaglianza senza mortificare le differenze. Che elimina le distorsioni dell'origine sociale svantaggiata tramite l'apprendimento e la conoscenza critica

Non si può diventare educatori inclusivi senza aver abbracciato il pensiero pedagogico, di natura laica e pluralista, di don Lorenzo Milani. Tale lapidaria affermazione, dai toni apparentemente dogmatici, valorizza la profonda dimensione profetica, propria del messaggio educativo del priore di Barbiana. La capacità di guardare oltre del Maestro non si ferma a quello che vede *hic et nunc*, al profilo di coloro che forma, ma si apre al domani, a ciò che gli allievi saranno e vorranno diventare. Il suo modo di fare scuola, pur essendo svolto nei locali di una parrocchia, trova profonda ispirazione nei valori educativi dell'equità, della cittadinanza e dell'inclusione (Canevaro, 2013) che concorrono alla rimozione degli ostacoli culturali, delle

barriere alla libertà e all'uguaglianza della persona, di ogni persona. Come opportunamente ricordato da M. Baldacci.

«l'insegnamento di don Lorenzo continua a essere fonte d'ispirazione pedagogica anche nei nostri giorni. La sua è una pedagogia dell'emancipazione, concepita per i soggetti subalterni colti nella loro concretezza storico-sociale. [...] La sua è una pedagogia della parola e dell'esperienza. Il suo insegnamento procede dall'esperienza di vita dei ragazzi, muove dal loro sentire comune per portarli verso il sapere e la comprensione. [...] La sua è una pedagogia dell'alfabetizzazione critica, imparare a leggere i testi e imparare a leggere il mondo sono due processi strettamente intrecciati. [...] La sua è una pedagogia dell'intersoggettività: la consapevolezza non è un frutto individuale ma sociale, è l'esito di una ricerca comune,



del confronto con le cose e con gli altri. [...] La sua è una pedagogia dell'uomo completo, protesa a formare non solo lavoratori ma cittadini» (Baldacci, 2023, pp. 2-3).

Al di là dei discorsi celebrativi, la figura estremamente illuminante di don Milani è di fondamentale ispirazione grazie al suo insegnamento democraticamente inclusivo e di grande spessore formativo rivolto all'assunzione di un *habitus* etico verso l'equità, le differenze, la libera e autentica manifestazione del potenziale di ogni essere umano. Questo articolo, pur non pretendendo di assumere un carattere esaustivo in relazione alla ricchezza pedagogica dell'eredità di don Milani, è finalizzato a proporre alcune considerazioni e riflessioni sulle sue fertili, ancora attualissime, intuizioni educative e sul loro valore generativo per tutta la comunità.

La pedagogia di don Milani tra le complessità e le sfide attuali

Nell'attuale fase storica segnata da profonde disuguaglianze, acute ed estremizzate dalla pandemia e dalle recenti tensioni belliche russo-ucraine, i complessi contesti (Ceruti, 2018) sociali, culturali, economici, politici, educativi, digitali e sanitari sono stati mutati e stravolti dalla portata inedita degli avvenimenti degli ultimi anni, i cui risvolti problematici sono ancora presenti nella fase post-pandemica. Gli innumerevoli, profondi cambiamenti e stravolgimenti

in atto nella società del rischio (Beck, 2013) – così definita da alcuni autori mentre per altri assume una connotazione fluida e liquida (Bauman, 2020) –, indotti dalla globalizzazione e incrementati in modo esponenziale dallo tsunami pandemico, corrispondono alla trasformazione epocale dei nostri complessi assetti esistenziali sempre più precari, connotati da tensioni, da disagi, da difficoltà e da paure che rischiano di offuscare la visione del futuro (Andreoli, 2020). L'umanità che verrà dipende dall'orientamento di sviluppo che gli uomini vorranno darsi il quale, nell'eventualità fosse definitivamente richiamato dalle ammalianti sirene delle logiche utilitaristiche, rischierebbe di implodere. Se, invece, la storia dell'umanità si dovesse orientare, come ci si prefigge, verso i valori inclusivi della giustizia sociale e della fraternità, ciò rappresenterebbe un efficace antidoto alla crudeltà del mondo (Morin, 2020). I micro e macro contesti sociali, risentendo del dominio della forza economica e della precarietà esistenziale, si trovano necessariamente a dover affrontare e ad accogliere una pluralità di disagi, di disuguaglianze, di svantaggi e di bisogni, speciali e non, che fanno parte dei contesti culturali e educativi, in modo sempre più diffuso. Le emergenze sociali contemporanee sono rappresentate dalla povertà, dalla mancanza di equità e di pari opportunità causate da logiche emarginanti che producono disuguaglianze e marginalità sia in interi gruppi sociali, nei territori sia dei paesi ricchi come in quelli poveri. In





tale frangente manifesta tutta la sua portata inclusiva la lezione di don Milani promossa dalla sua figura scomoda e controcorrente. È attraverso l'adozione di interventi e di percorsi formativi che tengano conto dell'educazione come bene comune, come processo inclusivo teso a contrastare l'esclusione, lo svantaggio e la disuguaglianza, che è possibile trasformare e rigenerare la società per renderla più giusta, equa, solidale e pacifica (Sassoon, 2022). La lezione di grande interesse e attualità offerta da don Lorenzo è assolutamente necessaria per ripensare l'educazione nella prospettiva inclusiva dell'abbattimento di quelle barriere che ostacolano la partecipazione e l'accessibilità, promuovendo un reale senso di appartenenza e la costruzione di una cittadinanza di qualità. Tale ottica alimenta la visione dell'ulteriore e del possibile per ogni persona, specie per quelle in situazione di svantaggio, di vulnerabilità, di fragilità e di emarginazione tramite l'adozione di un'autentica cura educativa capace di valorizzare tutti e ciascuno, basata su approcci formativi ispirati alla condivisione democratica e all'accessibilità universale. Il credo pedagogico del prete di Barbiana si intreccia virtuosamente con la pratica, generando una circolarità dialettica di teoria ed esperienza che risulta ancora più incisiva di fronte alle sfide della povertà educativa nei contesti di vita contemporanei sempre più interculturali ed eterogenei. Ecco, allora, che dare la parola ai poveri, ai marginali e ai deprivati dell'educazione, può fare la differenza

consentendo loro di assumere una posizione trasformativa ed emancipativa alla quale attingere per raggiungere livelli maggiormente elevati di evoluzione intellettuale e morale, oltre che di sviluppo del sapere critico (Aglieri, Augelli, 2020). «Ci insegnava a pensare con la nostra testa» afferma, infatti, uno degli alunni di don Milani (Gennari, 1995, p. 41). È la lingua che consente il superamento della situazione di oppressione dei poveri, in Lorenzo Milani l'educazione linguistica, l'accesso alla cultura e alla verità corrispondono all'educazione morale esplicita, a quella politica e all'istruzione. «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» (Scuola di Barbiana, 1976, p. 81).

Nell'accogliere e valorizzare le identità uniche, ma plurali dei suoi studenti don Lorenzo, con la sua grande personalità, getta le basi per un'azione educativa tesa a eliminare la distorsione rappresentata dall'origine sociale tramite la presa di coscienza derivata dall'apprendimento e dalla conoscenza critica. Questi sono gli strumenti educativi fondanti destinati a contrastare e a superare le disuguaglianze e le ingiustizie ritenute indegne per l'umanità (Besozzi, 2010).

La scuola inclusiva nell'esperienza di Barbiana

La singolare esperienza educativa di don Milani, realizzata nell'esilio di Barbiana, è contestualizzata all'interno della scuola

di massa nell'Italia degli anni '50 e '60 che vede un significativo aumento della domanda sociale di istruzione e di formazione anche da parte delle classi sociali popolari, tradizionalmente a bassa frequenza scolastica, ferme all'acquisizione del livello elementare o, al massimo, di qualche anno dei gradi successivi. L'istituzione della scuola media unica nel 1962, dando origine alla scuola di tutti, si rivolge a tutti coloro che hanno concluso le elementari che, senza sostenere alcun esame di ammissione, vengono accolti alla scuola media e la frequentano per i tre anni seguenti. Le condizioni della popolazione scolastica estremamente eterogenea (alunni delle classi sociali medio-alte accanto ad alunni di estrazione popolare), rispetto a quella esistente prima della riforma, rendono visibili le disuguaglianze di requisiti, di strumenti, di opzioni e di possibilità. Nel nuovo scenario, nel quale opera don Milani, si pone il problema della selezione scolastica con le relative bocciature, ripetenze, insuccessi e abbandoni di coloro che non raggiungono i livelli di prestazione stabiliti. La notevole dispersione dei percorsi scolastici risulta correlata all'uguaglianza delle opportunità formative di fronte all'istruzione. Una delle grandi intuizioni di don Milani si traduce nella sua nota frase «nulla è più ingiusto quanto fare parti uguali tra disuguali» nella quale sottolinea l'ingiustizia di tagliare e di distribuire, come se fosse per tutti uguale, la stessa cosa mentre, come ben sappiamo, gli alunni a scuola sono certamente tutti differenti. La disuguaglianza a cui don Milani fa riferimento rappresenta la disuguaglianza sociale e culturale che pesa sul curriculum scolastico, influenzando l'atteggiamento sociale verso l'istruzione. Il prete di Barbiana intuisce la necessità di lavorare proprio su tale aspetto per mettere in luce come la disuguaglianza nasconda le differenze. Le sue acute riflessioni, oggi abbastanza scontate, ma innovative per l'epoca, cercano di coniugare uguaglianze e differenze. Non si può parlare di uguaglianza senza tenere conto delle differenze individuali in quanto l'uguaglianza rappresenta un processo e una costruzione sociale, mentre le differenze sono un dato individuale di cui tenere massimamente conto all'in-

terno della questione educativa. Don Milani, nel promuovere una sfida formativa focalizzata sulle differenze presenti all'interno del sistema di istruzione, si fa portavoce di un forte e pervasivo messaggio riassunto nel cartello "I care" appeso fuori dalla scuola di Barbiana al momento della sua istituzione. Barbiana è una piccolissima frazione del comune di Vicchio nel Montello in Toscana, composta da trentanove abitanti, nella zona appenninica del Mugello. Dopo una serie di traversie personali riguardanti i suoi rapporti con la curia fiorentina, don Milani nel 1954 si trasferisce in questa minuscola realtà dove istituisce una scuola popolare, del tutto *sui generis*, per i ragazzi che sono stati espulsi dalla scuola pubblica dopo una serie di bocciature e di ripetenze. La scuola privata, di indirizzo genericamente professionale, creata da don Milani viene intitolata "I care" dal cartello a lettere cubitali posizionato sulla facciata della sua parrocchia. Tale sede scolastica è un piccolo spazio accanto alla chiesa che diventa un ambiente enorme quando i ragazzi riescono a fare lezione all'aperto. Nell'aula non c'è la cattedra, i banchi lasciano il posto ad ampi tavoli, l'immagine del Presidente della Repubblica viene, appunto, sostituita con la scritta "I care". Tale motto tradotto nelle espressioni «ci tengo, mi prendo cura, mi faccio carico» sostanzia lo spirito guida della piccola comunità educativa dove conta la centralità della parola, l'ascolto, il dialogo, l'importanza della lingua italiana, ma anche dell'apprendimento delle lingue straniere verso cui don Milani rivolge particolare attenzione (Milani, 2005). Al priore di Barbiana sta a cuore l'importanza pregnante delle esperienze di vita reale, ed è proprio facendo riferimento a tale proposito che reputa necessario potenziare nei ragazzi la ricchezza valoriale della cooperazione. La sfida educativa che permea il suo immenso lascito pedagogico ruota attorno alla considerazione che l'istruzione rappresenta una grande *chance* di vita, un'avvincente occasione da non perdere. Don Milani si impegna ad affrontare questa avvincente sfida dal 1954, anno in cui viene aperta la scuola nella canonica di Barbiana, sino al 1967 quando muore prematuramente. Il suo obiettivo consiste nel garantire una so-



stanziale uguaglianza nell'educazione e nell'istruzione. Un'uguaglianza reale, appunto, non formale, che permette non solo la possibilità di accedere all'istruzione ma dà la capacità di ottimizzare tutta l'esperienza d'apprendimento realizzata a scuola. Don Milani si fa carico di sviluppare e sostenere nei suoi ragazzi la motivazione ad apprendere, di stimolare la curiosità e il desiderio di capire, di scavare attraverso la frequenza a una scuola, frutto di un'esperienza cooperativa invitante e avvincente, mai sperimentata prima di allora. La celeberrima *Lettera a una professoressa* (Don Milani, 2017), rivolta a denunciare la scuola classista e discriminatoria, nasce proprio dalla collaborazione operosa tra gli allievi e don Milani con la finalità di valorizzare l'apprendimento cooperativo come aspetto imprescindibile dello sviluppo della responsabilità individuale e collettiva. Lavorare con gli altri, imparare attraverso gli altri, facendo in modo che anche chi presenta maggiori difficoltà non si senta ai margini ma provi a stare dentro il gioco continuo di rimandi reciproci, rappresenta una delle idee portanti della pedagogia del Maestro Lorenzo Milani improntate alla sua impareggiabile lezione di alto profilo civile, morale e pedagogico. La sua instancabile operosità dedicata a plasmare e a interpretare l'uomo, richiama il costante

impegno verso la condizione di ciascun allievo nella convinzione che non si può raggiungere una sostanziale uguaglianza se non si tengono sufficientemente in conto abilità e competenze tese a sviluppare la consapevolezza di sé e la relazione con gli altri. Ed è mediante lo sviluppo e la coscienza di sé che, secondo don Milani, è possibile maturare l'impegno civico e sociale basato sui principi costituzionali. La raffinata sensibilità e la profonda passione per l'umanità lo conduce a proporre un'educazione che non coincide semplicemente con una dote aggiuntiva fornita a un soggetto, ma che dà luogo a una capacità civica, una capacità di relazione sociale e una capacità di sentirsi dentro un contesto comunitario in rapporto con gli altri, al servizio degli altri in nome del bene comune.

Conclusioni

La controversa e a lungo dibattuta figura di don Milani, per certi versi quasi un'icona ideologica, ci lascia, senza alcun dubbio, un'eredità sempre viva e attuale nel nostro panorama culturale e educativo. L'insegnamento del prete di Barbiana (non sacerdote, non chierico, bensì persona poco gradita e poco gradevole), rivolto a trasmettere consapevolezza nell'attitudine a pensare

autonomamente e a comunicare liberamente, si qualifica per un deciso schieramento dalla parte dei deboli e degli ultimi. L'inclusione e la promozione sociale di cui si fa carico e che promuove tenacemente viene favorita dall'esperienza empatica di sentire l'altro nella cura educativa, l'"*I care*" che coinvolge educatore e educando, provocando cambiamenti in entrambi e divenendo espressione di scoperta e di riscoperta reciproca. Tale processo formativo e trasformativo si fonde nell'esperienza pedagogico-scolastica di don Milani, meritevole di aver chiarito con quali strumenti e con quali finalità la scuola si inserisca nel processo di rinnovamento sociale potenziando azioni inclusive. Una scuola concepita come spazio elettivo dell'educazione permanente, in grado di riconoscere l'istanza formativa e sociale dello studio e del lavoro come attività orientate ai valori della cooperazione. Da questa prospettiva, l'istituzione scolastica, quale strumento di emancipazione, si distingue per la sua funzione educativa di promozione dell'inclusione, della socialità, della cittadinanza, dell'appartenenza e dell'accessibilità. La scuola di tutti e di ciascuno, secondo don Lorenzo Milani, deve uscire dal falso dilemma uguaglianza vs differenza. Rappresenta un falso dilemma perché l'uguaglianza può esistere solo tenendo conto della differenza. Il motto "*I care*" accompagnando il prendersi cura soprattutto delle fasce sociali deboli, diventa di importanza capitale all'interno della realtà scolastica chiamata sempre più diffusamente ad accogliere la diversità, la pluralità delle forme di disagio e l'eterogeneità dei bisogni speciali. Una scuola inclusiva per tutti e per ciascuno profondamente impegnata a sostenere soprattutto i più svantaggiati per «dare di più a chi ha di meno», affinché ogni persona abbia padronanza della parola, facendo valere la propria preziosa dignità umana.

«Don Milani, denunciando [...] le storture di un sistema socio-economico (e quindi anche scolastico e formativo) orientato, ieri come oggi, alla determinazione di classi egemoni, da un lato, e classi subalterne, dall'altro, ha mostrato la via da percorrere. Uscire da queste logiche e puntare a un traguardo più alto: formare cittadini/e consapevoli, capaci di autode-

terminarsi. La formazione del/della cittadino/a rappresenta quindi l'orizzonte (di senso) con il quale deve misurarsi qualsiasi pedagogia per la scuola e qualsivoglia riforma scolastica. L'accesso ai diritti di cittadinanza (sostanziale e non solo formale) è, dunque, il metro fondamentale di una pedagogia dell'inclusione» (Bocci, Crescenza, 2023, p. 23).

Bibliografia

- Aglieri M., Augelli A. (Eds.) (2020). *A scuola dei maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*. FrancoAngeli: Milano.
- Andreoli V. (2020). *Homo incertus. Il bisogno di sicurezza nella società della paura*. Milano: Rizzoli
- Baldacci M. (2023). Don Milani e la Scuola della Costituzione (Editoriale). *Pedagogia più Didattica*, 9 (1), 1-3.
- Bauman Z. (2020). *Modernità liquida. Società, politica e comunicazione*. Bari: Laterza.
- Beck U. (2013). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Besozzi E. (2010). Nulla è più ingiusto quanto far le parti uguali fra disuguali. In C. Scaglioso, *Don Milani. La povertà dei poveri* (pp. 53-68). Roma: Armando.
- Bocci F., Crescenza G. (2023). Né santo né diavolo. Storicità e attualità di don Milani. In *Ritorno a Barbiana. Scritti critici su don Milani* (pp. 9-33). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Cortina.
- Don Milani (2017). *Tutte le opere*, F. Ruoizzi, A. Canfora (a cura di). Milano: Mondadori.
- Gennari M. (a cura di) (1995). *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*. Bari: Laterza.
- Milani L. (2005). *La parola fa eguali: il segreto della scuola di Barbiana*, M. Gesualdi (a cura di). Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Morin E. (2020). *La fraternità, perché? Resistere alla crudeltà del mondo*. Roma: Ave.
- Sassoon E. (2022). *Per un capitalismo inclusivo. La società più giusta che vogliamo*. Milano: Mind Edizioni.
- Scuola di Barbiana (1976). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Novità **EDIZIONI CONOSCENZA**



David Baldini, Giorgio Bini, Omar Bonezzi, Paolo Cardoni, Tullio De Mauro, Ermanno Detti, Vincenza Fanizza, Franco Frabboni, Michele Gesualdi, Raffaele Iosa, Mario Lodi, Giancarlo Maculotti, Edoardo Martinelli, Valeria Milani, Gennaro Lopez, Enrico Panini, Giorgio Pecorini, Andrea Ranieri, Anna Maria Villari

RITORNO A BARBIANA

Collana "Libri di Minerva"

NUOVA EDIZIONE

Saggio introduttivo di Fabio Bocci e Giorgio Crescenza

pp. 168, 14,00 euro

A 100 anni dalla sua nascita, don Lorenzo Milani continua a far parlare di sé. Tra detratteggi e santificatori.

Questo volume ne traccia la personalità e l'opera con spirito critico, attraverso una riflessione a più voci lunga vent'anni, esaminando i suoi scritti e la sua straordinaria esperienza nella scuola di Barbiana.

Don Milani, scomparso prematuramente nel 1967, «ha segnato indelebilmente il nostro

pensiero pedagogico, mostrando peraltro come l'ideale educativo sul quale si fonda il diritto di tutti/e e di ciascuno/a all'istruzione non sia affatto un'astrazione ma, semmai, una concretissima utopia, una pulsione istituyente che ci spinge a desiderare con forza incontrovertibile la realizzazione di una scuola e di una società davvero inclusive».

Anche in questo c'è tutta la sua attualità.

Don Milani tra noi. L'incontro con Alexander Langer

UN MESSAGGIO CHE PARLA ANCORA OGGI

di Veronica Riccardi, Università Roma Tre

Nei suoi anni fiorentini Langer conosce don Milani, l'esperienza di Barbiana, le sue posizioni sull'obiezione di coscienza. Un incontro che inciderà sulle sue scelte di vita in campo culturale, ambientale e pacifista. Nonostante lo stile a volte autoritario di don Milani contrasti con la mitezza di Langer, unanime è stato il loro impegno a sostenere, attraverso l'educazione e la politica, la crescita dal basso e le utopie latenti che fermentano nei ceti ancora non integrati nella società

Nel centenario della nascita di don Lorenzo Milani (Firenze, 27 maggio 1923 - Firenze, 26 giugno 1967), innumerevoli sono le celebrazioni attorno a questa figura di sacerdote e maestro che ha avuto una grande rilevanza nel panorama educativo, sociale e politico italiano del secondo dopoguerra, grazie alla sua lotta contro le disuguaglianze sociali e la povertà, culturale ed economica, combattuta con l'educazione come unico strumento.

Lorenzo Milani è stato un profeta dell'educazione, sapendo cogliere in anticipo le esigenze dei giovani del suo tempo ed elaborando un metodo educativo capace di rispondere alle loro necessità, e ha ispirato intere generazioni di

insegnanti, non solo in Italia, le quali, grazie al suo pensiero e alla sua esperienza, si sono fatte promotrici di un'idea di educazione realmente capace di essere occasione di democrazia e di emancipazione per tutti coloro che non sono favoriti dalle loro condizioni (sociali, culturali, economiche) di partenza. *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967), indubbiamente il "suo" testo più conosciuto (anche se non ne è stato l'autore ma il regista), è stato il manifesto di tutti quei movimenti che, nel '68, hanno visto nella scuola il motore di un cambiamento che si stava innescando e continua a essere un *livre de chevet* per ogni insegnante che crede nel potere della parola e che voglia dirsi democratico.



Fra i tanti insegnanti che si sono confrontati, non senza divergenze, con questo educatore troviamo indubbiamente Alexander Langer (Vipiteno, 22 febbraio 1946 – Firenze, 3 luglio 1995). L'esperienza pedagogica di Langer è stata molto forte e appassionata ma, nelle ricostruzioni che abitualmente si fanno di lui, spesso messa in ombra dalla sua giusta lungimiranza politica sui temi della convivenza, dell'ecologia, dell'eco-pacifismo. Langer però, nella sua vita, è stato anche insegnante di scuole superiori, grazie a una vocazione educativa nata dall'incontro con Lorenzo Milani.

Come farò a non diventare maestro anch'io?

L'incontro tra Langer e don Milani avviene a Firenze, città in cui Milani è nato e dove Langer vive dal 1964 al 1967 per frequentare la facoltà di Giurisprudenza e dove, grazie a esperienze importanti, diventa un insegnante, un attivista, un traduttore, un giornalista. Gli anni fiorentini sono anni fecondi poiché vive «a contatto diretto con le esperienze più significative di quel periodo, andandole a cercare, partecipando in prima persona e cogliendone l'originalità assai prima di tanti altri» (Levi, 2007, p. 32). È a Firenze che Langer incontra Valeria Malcontenti, la donna che poi sposerà nel 1984, il sindaco e suo professore Giorgio la Pira, padre Ernesto Balducci, lo storico Giorgio Spini, Enzo Mazzi e la sua comunità dell'Isolotto, oltre chiaramente a don Lorenzo Milani, di cui traduce per primo in tedesco, dopo la morte, *Lettera a una professoressa*, insieme all'anziana maestra boema Marianne Andre¹, con il titolo *Brief über die Lust am Lernen (Lettera sulla voglia di insegnare)*, pubblicato nel 1970 dall'editore Wagenbach di Berlino.

Nel 1987 Alexander Langer pubblica sulla rivista "Azione non violenta" un ricordo di don Milani, dal titolo *Don Lorenzo Milani ci disse: dovete abbandonare l'università* (1987a)², la cui lettura può essere molto utile e suggestiva per ricostruire gli eventi di quegli anni, il rapporto tra i due e la forza dell'impatto che don Milani aveva sulle persone che vi entravano in contatto. Langer racconta della polemica scoppiata a Firenze tra don Milani e i cappellani militari

sull'obiezione di coscienza, allora punita con anni di carcere³:

«[...] I preti con le stellette avevano definito "viltà" l'obiezione di coscienza, allora punita senz'altro con il carcere, ed avevano approfittato se ricordo bene dell'anniversario del Concordato lateranense tra Fascismo e Vaticano per riconfermare la loro vocazione statalista, patriottica e di appoggio alle gerarchie militari. Don Lorenzo Milani aveva risposto a loro su "Rinascita", guadagnandosi insieme al direttore responsabile della rivista comunista un processo.

Personalmente ero fortemente tentato dall'idea dell'obiezione di coscienza, ed al tempo stesso spaventato dal rischio carcerario che essa avrebbe comportato [...]. Ovviamente il "caso don Milani" e la sua presa di posizione sull'obbedienza che non era più una virtù mi colpivano profondamente ed esprimevano una posizione morale ed esistenziale in cui anch'io mi riconoscevo».

Lettera ai cappellani militari (1965a) è un vero e proprio invito alla disobbedienza e Langer, molto colpito dalla figura di don Milani che esprime posizioni esistenziali e morali in cui egli si riconosce, decide di saperne di più su questo prete che esprime il primato della libertà di coscienza, che vuole dialogare con i poveri per dar loro parola e che attribuisce alla scuola il ruolo principale a favore di questa emancipazione, nella convinzione che ciò che differenzia l'operaio e il contadino dal cittadino borghese non è tanto (o solo) la qualità del tesoro che ognuno ha in sé, quanto la possibilità di esprimerlo (Simeone, 2003). Decide quindi di leggere il testo "scomodo", il primo testo "scomodo" di don Milani, *Esperienze pastorali* (1958), libro complesso e profondo che ha suscitato polemiche tanto accese da essere ritirato dalle librerie, perché "inopportuno", e che ha provocato a don Milani il trasferimento a Barbiana:

«Volevo sapere di più su don Lorenzo Milani, e venni informato di un suo libro uscito qualche anno prima e tolto dalla circolazione per disposizione dell'autorità ecclesiastica [...]. Mi feci dire il modo di procurarmi quel "samizdat": bisognava andare alla Libreria Editrice Fiorentina, in via Ricasoli, individuare un certo libraio e dirgli con sguardo complice: "sono uno dei ragazzi di don Lorenzo e dovrei pren-

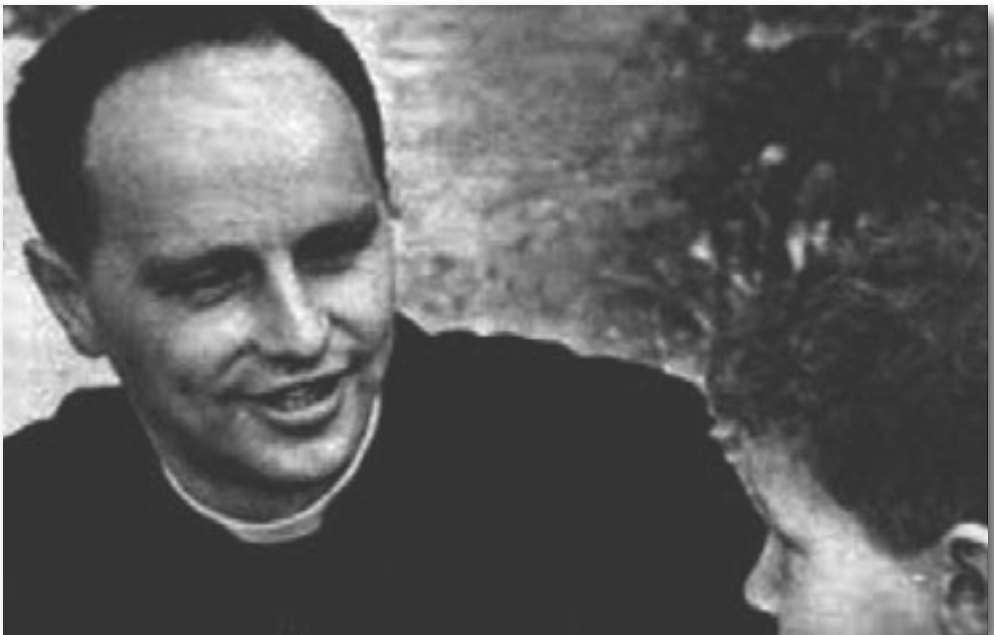
dermi il suo libro”; così feci, dopo di che ricevevo regolarmente una copia di *Esperienze pastorali*, tolta dall’armadietto dei veleni. Era per me un libro di difficile lettura, perché fortemente ancorato – anche nel linguaggio – alla realtà toscana, dove per esempio gli operai godevano di un prestigio sociale infinitamente superiore a quello dei contadini: tutto il contrario del Sudtirolo, e quindi per me quasi incomprensibile, come molte delle parole usate nel libro (“i pigionali”, per esempio). Ma avevo capito una cosa determinante: che don Lorenzo Milani aveva deciso di voler parlare “ai poveri” e che per poterlo fare doveva prima “dare loro la parola”: così aveva deciso di fare scuola, come presupposto essenziale di evangelizzazione. Caduto in odore di filocomunismo, era stato tolto dalla circolazione, come il suo libro: mandarlo a Barbiana, significava renderlo muto ed isolato».

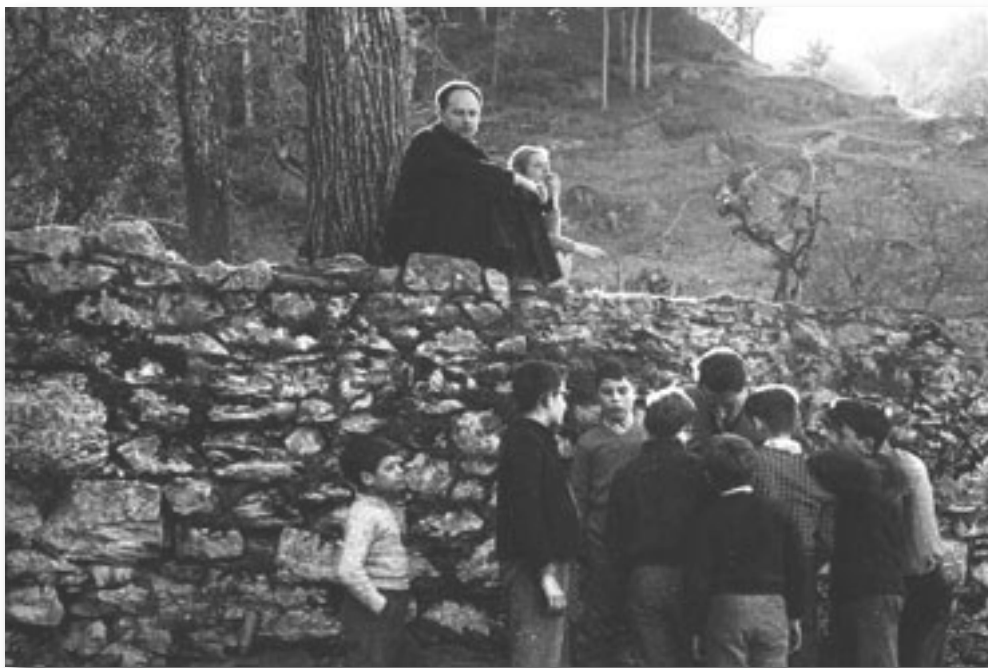
Langer ricostruisce fedelmente e suggestivamente le peripezie necessarie a procurarsi una copia dello “scritto illegale” e segnala come il testo, pur di non di agevole lettura perché profondamente e intimamente ancorato alla realtà territoriale toscana, costituisca una pietra miliare verso un’idea di scuola emancipatrice per le fasce sociali più deboli, siano esse costituite da contadini o da operai. Il prossimo passo è, a questo punto, incontrare don Milani:

«Con un amico andai a trovarlo [...]. Ci ricevette nella sua canonica, rubando un

po’ di tempo ai ragazzi ed alla scuola. Due tra le cose da lui dette mi sono rimaste particolarmente impresse. “Dovete abbandonare l’Università. Voi non fate altro che aumentare la distanza che c’è tra noi e la grande massa della gente non istruita. Fate piuttosto qualcosa per colmare quella distanza. Portate gli altri al livello in cui voi vi trovate oggi, e poi tutti insieme si farà un passo avanti, e poi un altro ancora, e così via. Ma se voi continuate a correre, gli altri non vi raggiungeranno mai. So bene che potrete trovare altri anche preti! che vi diranno il contrario e che vi troveranno mille buone ragioni per continuare i vostri studi e per diventare dei bravi medici o giudici o scienziati al servizio del popolo. Ma in realtà sarete al servizio solo del vostro privilegio; per curare le nostre malattie e per decidere le cause nei tribunali ci bastano i mercenari pagati, non c’è bisogno di voi”. (Non lasciamo l’Università. Ma demmo inizio a un doposcuola a Vingone, presso Scandicci, basato sul volontariato di parecchi universitari, e frequentato prevalentemente da figli di immigrati meridionali).

“Io so come andrà al giudizio universale. Il Signore Iddio chiamerà, insieme a me, davanti a sé il rettore del collegio... dei gesuiti a Milano. Dirà al rettore: “vedi, tu sei stato sempre con i ricchi. Hai fatto le loro stesse letture, hai condiviso la loro compagnia, sei stato loro commensale, hai educato i loro figli non puoi non essere diventato come loro. Hai sbagliato tutto, credendo magari di fare bene. Hai chiuso gli occhi davanti a coloro che rappresentavano me, e ti sei immedesimato nei loro oppressori. Guarda invece don Lorenzo che è qui accanto a te: lui ha scelto unila-





teralmente. Lui ha capito che non si possono amare concretamente più di 3-400 persone, ed ha scelto i poveri, i suoi campagnoli. Si è messo dalla loro parte, ha condiviso il loro mondo. Questo io vi avevo comandato, e tu non hai voluto ascoltare”. Ma siccome il Signore è buono, alla fine gli darà un calcio nel sedere e lo farà entrare nel paradiso, mentre io entrerà con tutti gli onori. Capite? Se voi state con i ricchi, non potete non diventare come loro, se non lo siete già”».

Don Milani appare, in queste parole di Langer, in tutta la sua forza e anche la sua durezza, senza mezze misure. L'incontro potrebbe apparire deludente, la convinzione che non si possa che amare un numero limitato di persone, più volte ribadito convintamente da Milani nella sua vita⁴, per un giovane “di buona volontà” come Langer che vorrebbe «esistere per tutti, essere di aiuto a tutti ed entrare in contatto con tutti» (1961), sarà sicuramente sembrato svilente. Sulla stessa linea anche l'esortazione, forse neanche troppo provocatoria, ad abbandonare l'università per dedicarsi all'impegno sociale, a colmare il divario culturale che separa l'operaio dal laureato e dare al contadino, così come al manovale, la voce attraverso il possesso della parola. In sostanza Langer disattende le attese di don Milani: non abbandona l'Università, prende al contrario due lauree (una, già citata, in Giurisprudenza presso l'Università di Firenze e

una in Sociologia presso l'Università di Trento), e si limita a organizzare un doposcuola vicino a Scandicci (Fi) basato sul volontariato di giovani universitari e frequentato prevalentemente da figli di immigrati meridionali: «dopo ispirazioni e tormenti, ho deciso di fare quel che ho fatto; se fossi stato, credo, un po' più fondamentalista, forse avrei fatto a suo modo» (Langer, 1996). A suo modo, dà voce a chi non ne ha, attraverso i suoi articoli e la sua attività d'insegnante: «In me, come in altri compagni della mia età e formazione, è molto tenace la volontà di difesa della scuola come “servizio pubblico”, e luogo d'incontro di tutti e la preoccupazione di non chiudersi in ghetti privati» (Langer, 1978). Lo stesso Langer dichiara che l'incontro con don Milani è stato il più profondo della sua esperienza fiorentina, tanto da far nascere in lui il desiderio di insegnare e la domanda «come farò a non diventare maestro anch'io?» (1986, p. 38), che troverà poi una risposta diretta nelle sue esperienze di insegnamento a Roma e in Alto Adige e una, molto più ampia, nella sua dimensione politica e culturale, in cui possiamo intravedere la figura di un grande educatore. Nei suoi due periodi da insegnante (dal 1969 al 1972 insegna, giovanissimo, storia e filosofia nei licei di Bolzano e Merano; dal 1975 al 1978, durante il suo intenso periodo di collaborazione con “Lotta continua”, insegna presso il XXIII Liceo Scientifico di

Roma), Langer ha avuto un rapporto difficile con le autorità scolastiche – così come don Milani con quelle ecclesiastiche – che spesso non ne hanno apprezzato la grande apertura verso gli studenti, il modo di fare non direttivo, a tratti impertinente, ma carico di fascino per gruppi di giovani sempre più numerosi attratti dalla forza delle sue idee, legate a uno strettissimo rapporto tra educazione, politica, libertà, emancipazione, alla concreta messa in atto del motto “*I care*” che ha guidato l’esperienza donmilaniana (Riccardi, 2016).

L’obiezione di coscienza

Con don Lorenzo Milani, Langer condivide una profonda amicizia e comuni ideali, non solo per quanto riguarda l’idea di educazione e di scuola, ma anche, come già accennato, sul tema dell’obiezione di coscienza.

Le convinzioni di don Milani su questo tema sono scaturite, come già accennato, dal Comunicato degli ex Cappellani in congedo della Regione Toscana, pubblicato sul quotidiano “La Nazione” di Firenze il 12 febbraio 1965, in cui l’obiezione di coscienza era considerata un insulto alla patria e espressione di viltà, cui fecero seguito i due memorabili testi di don Milani: la già citata *Lettera ai cappellani militari* e la successiva *Memoria per il collegio giudicante*, correntemente denominata *Lettera ai giudici* (1965b)⁵. Milani, pur contrario a qualsiasi forma ribellistica verso la legge, sostiene che il rispetto della legge non equivalga alla cieca sottomissione, ma sia al contrario un esercizio costante di critica nei confronti di qualsivoglia disposizione e qualunque ne fosse la provenienza: dallo Stato come pure dalla Chiesa. Si tratta dunque di un esercizio connesso alla costante e responsabile scelta dell’obiezione, accettandone consapevolmente le conseguenze di legge (Betti, 2021):

«Ai miei ragazzi (insegno) che l’unico modo d’amare la legge è d’obbedirla. Posso solo dir loro che essi dovranno tenere in tale onore le leggi degli uomini da osservarle quando sono giuste (cioè quando sono la forza del debole). Quando invece vedranno che non sono giuste (cioè quando sanzionano il sopruso del forte) essi dovranno battersi perché siano cam-

biate. [...] La leva ufficiale per cambiare la legge è il voto. La Costituzione gli affianca anche la leva dello sciopero. Ma la leva vera di queste due leve del potere è influire con la parola e con l’esempio sugli altri votanti e scioperanti. E quando è l’ora non c’è scuola più grande che pagare di persona un’obiezione di coscienza. Cioè violare la legge di cui si ha coscienza che è cattiva e accettare la pena che essa prevede. Chi paga di persona testimonia che vuole la legge migliore, cioè che ama la legge più degli altri. Non capisco come qualcuno possa confonderlo con l’anarchico. [...] Questa tecnica di amore costruttivo per la legge l’ho imparata insieme ai ragazzi mentre leggevamo il Critone, l’Apologia di Socrate, la vita del Signore nei quattro Vangeli, l’autobiografia di Gandhi, le lettere del pilota di Hiroshima. Vite di uomini che son venuti tragicamente in contrasto con l’ordinamento vigente al loro tempo non per scardinarlo, ma per renderlo migliore» (Milani, 1965b).

Nello stesso anno (1965), un giovane Langer scrive su *Offenes Wort*⁶, parlando di Josef Mayr-Nusser, martire cristiano, vittima del nazismo, che «in base alla morale cristiana e al diritto naturale ci si deve rifiutare di compiere dei crimini», è quindi compito del vero cristiano rifiutarsi di agire contro le leggi di Dio. Nel 1981 Langer, che aveva svolto il servizio militare tra il 1972 e il 1973, all’età di ventisei anni, quando non era più possibile rinviare, manda, insieme a molti altri, il suo congedo militare al Movimento Nonviolento, per farlo pervenire al Presidente della Repubblica come forma di obiezione di coscienza “posteriori”. L’obiezione di coscienza è per lui un diritto fondamentale dei cittadini in uno stato democratico e, nel suo impegno politico e sociale, si è sempre battuto per la libertà di coscienza e contro la militarizzazione della società, promuovendo invece la costruzione di una cultura della pace e della nonviolenza. Langer, inoltre, mette l’obiezione di coscienza nel suo elenco delle “virtù verdi” (1987b) e la descrive come la «capacità di dire di no al potere». Dal suo punto di vista, si tratta di travalicare i confini della leva obbligatoria per abbracciare un significato politico molto più ampio: «questa capacità di dire di no non può essere confinata negli spazi, pur significativi, di un’obiezione istituzionale al

servizio di leva, in quanto evidentemente rimarrebbe ristretta alla componente maschile della cittadinanza, oltre a rimanere legata a una breve stagione della vita di coloro che se ne fanno partecipi. L'obiezione come lavoro su di sé coinvolge tutti gli uomini e le donne che se ne vogliono fare interpreti per scardinare il terribile teorema che sta alla base della cosiddetta "banalità del male"» (Dall'Olio, 2000, p. 158). L'obiezione, quindi, può essere uno stile di vita, legato a scelte quotidiane pensate e consapevoli, su tutti gli aspetti della vita, non ultime le decisioni in materia di impatto sociale e ambientale: «l'obiezione di coscienza nei confronti dei prodotti macchiati da troppo sangue, da troppa distruzione ambientale, da troppo sudore malpagato, da troppa infelicità di bambini derubati della loro infanzia è una scelta altrettanto valida e forte quanto quella nei confronti del servizio o delle spese militari» (Langer, 1987b).

Non da ultimo, è doveroso ricordare che Langer promuove convintamente il tema dell'obiezione di coscienza, della non obbedienza, non solo sul piano militare, sociale e ambientale, ma anche sul piano etnico⁷, rifiutandosi di aderire al censimento etnico nominativo (non anonimo) nel 1981 e nel 1991, nella convinzione che tale schedatura, non avendo fini esclusivamente statistici ma ricadute concrete sulla vita delle persone (accesso al lavoro, alla casa, etc.), non fa altro che

rafforzare la politica di divisione etnica in Alto Adige: «così i nostri governanti [...] potranno finalmente realizzare un loro sogno: istituire l'"anagrafe dei gruppi linguistici", una specie di "catasto etnico" che lega ogni persona abitante nel Sudtirolo a uno dei tre gruppi storicamente insediatesi – in tempi e modi diversi – in questa provincia di confine e di transito, finalmente sarà certo e indubitabile l'essere "italiano", "tedesco" o "ladino" di ogni cittadino di questa provincia. Finalmente ognuno saprà a chi dei propri concittadini è uguale e da chi è diverso, separato, a chi è tendenzialmente contrapposto» (Langer, 1980). Tale forma di "obiezione etnica", di cui ha pagato personalmente le conseguenze (infatti, nel 1995, viene escluso dalla candidatura a sindaco di Bolzano perché non appartenente ad uno dei tre gruppi etnici ufficiali), troverà poi una sua collocazione nel punto 5 del suo testo più conosciuto, il *Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica* (1994) in cui sostiene che la definizione legale dell'appartenenza etnica porta in sé una «insana spinta a contarsi, alla prova di forza, al tiro alla fune, all'erezione di barricate e frontiere fisiche, alla richiesta di un territorio tutto e solo proprio». Tutto il contrario, insomma, di una visione fluida, dinamica, plurima, dell'identità, capace di valorizzare la diversità culturale e di promuovere la convivenza pacifica tra le persone portatrici di appartenenze di-



verse, nell'ottica della costruzione di una società più giusta e solidale.

Milani e Alexander così diversi e così scomodi

Don Lorenzo Milani e Alexander Langer sono stati indubbiamente due figure che hanno attraversato il '900 lasciandoci un'eredità, politica e pedagogica, molto viva e, per alcuni versi, ancora da attuare. Accomunati da comuni origini ebraiche (il padre di Langer era ebreo non praticante, così come la mamma di don Milani) e da una forte fede cattolica (tanto che Langer, sempre convintamente credente, in giovane età aveva considerato diventare frate), condividono anche un radicale impegno per la giustizia sociale e la fiducia nel potere trasformativo dell'educazione. Si tratta, come avrebbe detto un giovanissimo Langer, di una forma di "cristianesimo rivoluzionario" (Langer, 1962), cioè un cristianesimo che non è sterile osservanza di alcuni precetti dottrinali precostituiti ma capacità di far proprio un insegnamento radicale, rivoluzionario, attivo, propositivo e capace di ribaltare l'ordine del mondo. Langer e Milani condividevano, infatti, una critica alla Chiesa cattolica italiana dell'epoca, che entrambi consideravano troppo legata al potere politico e poco attenta alle necessità dei più deboli. Vale la pena ricordare però che, in quegli anni, a Firenze, essere un giovane cattolico voleva dire, spesso, essere molto radicale e di sinistra (Roghi, 2017).

Entrambi, come abbiamo visto, hanno affrontato opposizioni e critiche per le loro opinioni, ma la loro eredità continua a ispirare persone, non solo in Italia. Nonostante lo stile a volte autoritario di don Milani sia contrastante con la mitezza che ha caratterizzato Alexander Langer, unanime è stato il loro impegno a sostenere, attraverso l'educazione e la politica, i processi di crescita dal basso e le utopie latenti che fermentano nei ceti ancora non integrati nella società. Cosciente del fatto che la strada percorribile per colmare i divari sociali e culturali che caratterizzano la società non è un'infinita riproduzione dell'esperienza di Barbiana, don Milani propone la restituzione effettiva della scuola al popolo; in sostanza, Barbiana «non è un modello, è

un messaggio, e il messaggio non si imita mai, è sempre un appello a nuove creazioni» (Balducci, 1977, p. 480). E questo è ciò che cerca di fare Langer, vivendo concretamente l'esperienza di Barbiana, facendola sua ma cercando nuove strade e ampliando a dismisura l'ampiezza di coloro che si possono tenere sul cuore.

Bibliografia

- Balducci E. (1977). Attualità inattuale di Lorenzo Milani. *Testimonianze*, 20 (8-9), agosto-settembre, pp. 471-480.
- Betti C. (2021). Don Milani: dal diritto all'obiezione al "dovere di non obbedire". *Gli Argonauti*, 1(1), pp. 24-34.
- Dall'Olio R. (2000). *Entro il limite. La resistenza mite in Alex Langer*. Molfetta: La Meridiana.
- Langer A. (2016). *Non per il potere*. Milano: Chiarelettere.
- Langer A. (2005a). *Fare la pace, Scritti su "Azione Nonviolenta" 1984-1995*. Verona: Movimento Nonviolento, coedizione Cierre.
- Langer A. (2005b). *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*. Palermo: Sellerio.



- Langer A. (2001). *La scelta della convivenza*. Roma: E/O.
- Langer A. (1996). Noi, fondamentalisti? A spasso per l'Europa. *Azione nonviolenta*, luglio-agosto, testo disponibile al seguente link: <https://www.alexanderlanger.org/it/143/3534>.
- Langer A. (1994). Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica. *Arcobaleno*, 1° novembre, testo disponibile al seguente link: <https://www.alexanderlanger.org/it/259/1277>.
- Langer A. (1987a). Don Lorenzo Milani ci disse: dovete abbandonare l'università. *Azione nonviolenta*, giugno, testo disponibile al seguente link: <https://www.alexanderlanger.org/it/151/490>.
- Langer A. (1987b). Un catalogo di virtù verdi. *Il margine*, intervento tenuto a Brentonico (Trento), nell'ambito del convegno. Il politico e le virtù organizzato da "La Rosa Bianca" dal 27 al 30 agosto 1987, testo disponibile al seguente link: <https://www.alexanderlanger.org/it/143/375>.
- Langer A. (1986). Minima personalia. *Belfagor*, 27 marzo, testo disponibile al seguente link: <https://www.alexanderlanger.org/it/1056/4557>.
- Langer A. (1980). Censimento 1981: in una gabbia, per sempre. *Lotta Continua*, 18 aprile, testo disponibile al seguente link: <https://www.alexanderlanger.org/it/144/1220>.
- Langer A. (1978). Esame di maturità: in commissione c'è un fiancheggiatore. *Lotta Continua*, 23 luglio, testo disponibile al seguente link: <https://www.alexanderlanger.org/it/143/275>.
- Langer A. (1965). Josef Mayr-Nusser: martire sudtirolese. *Offenes Wort*, gennaio, testo disponibile al seguente link: <https://www.alexanderlanger.org/it/144/485>
- Langer A. (1962). Il cristianesimo rivoluzionario. *Offenes Wort*, novembre, testo disponibile al seguente link: <https://www.alexanderlanger.org/it/142/241>.
- Langer A. (1961). Per la vittoria del regno di Dio, *Offenes Wort*, gennaio, testo disponibile al seguente link: <https://www.alexanderlanger.org/it/142/242>.
- Lerner G. (2007). *Tu sei un bastardo*. Milano: Feltrinelli.
- Levi F. (2007). *In viaggio con Alex. La vita, gli incontri e le imprese di Alexander Langer 1946-1995*. Milano: Feltrinelli.
- Milani L. (1965a). *Lettera ai cappellani militari*. Testo contenuto in Milani L. (2017). *Lettera ai cappellani militari, Lettera ai giudici* (pp. 21-38). Trapani: Il pozzo di Giacobbe.
- Milani, L. (1965b). *Lettera ai giudici*. Testo contenuto in Milani L. (2017) *Lettera ai cappellani militari, Lettera ai giudici* (pp. 45-82). Trapani: Il pozzo di Giacobbe.
- Milani L. (1957). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Milani L. (1966). *Lettera a Nadia Neri*. 7 gennaio.
- Milani L. (1970). *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Milano: Arnoldo Mondadori.





Riccardi V. (2016). *Costruire la cultura della convivenza. Alexander Langer educatore*. Milano: Franco Angeli.

Roghi V. (2017). *La lettera sovversiva: da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*. Bari: Laterza.

Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Simeone D. (2003). *Don Lorenzo Milani da S. Donato a Barbiana. Un itinerario educativo al servizio degli ultimi*. Milano: I.S.U. Università Cattolica.

Note

¹ Marianne Andre, maestra, laureata in matematica, è sopravvissuta al periodo nazista grazie all'aiuto di amici toscani che l'hanno tenuta nascosta in montagna. Aveva conosciuto il padre di Langer e incontrato Alex presso la Scuola di Barbiana.

² Nella sua elaborazione teorica e politica, Langer ha affidato le sue esperienze e le sue riflessioni a brevi testi pubblicati su riviste e giornali. Dopo la sua morte sono stati pubblicate numerose antologie dei suoi scritti, anche dedicate a specifici argomenti (si veda, ad esempio, Langer 2016, 2005a, 2005b, 2001). Nella bibliografia di

questo articolo si è scelto di citare, però, i singoli testi langeriani inserendo gli specifici indirizzi web dei testi pubblicati sul sito della Fondazione a lui dedicata che, negli anni, li ha resi fruibili gratuitamente.

³ Nel febbraio del 1965 i cappellani militari della Toscana emanano un comunicato stampa in cui accusano di viltà i giovani italiani obiettori di coscienza. In loro difesa interviene don Milani con una lettera (*Lettera ai cappellani militari*) per chiedere rispetto per chi accetta il carcere per l'ideale della nonviolenza.

⁴ Si può citare, ad esempio, la *Lettera a Nadia Neri* (Milani, 1966), allora giovane studentessa napoletana: «Non si può amare tutti gli uomini. Si può amare una classe sola (e questo l'hai capito anche te). Ma non si può nemmeno amare tutta una classe sociale se non potenzialmente. Di fatto si può amare solo un numero di persone limitato, forse qualche decina forse qualche centinaio».

⁵ Dopo *Lettera ai cappellani militari*, don Milani viene denunciato da un gruppo di ex-combattenti e messo sotto processo. Impossibilitato a parteciparvi per gravi motivi di salute Milani scrive una memoria difensiva, comunemente conosciuta come *Lettera ai giudici*.

⁶ *Offenes Wort*, Parola aperta, è un periodico in lingua tedesca, fondato da Langer assieme a studenti impegnati nella Congregazione mariana presso il Liceo privato dei padri Francescani.

⁷ È opportuno ricordare che Alexander Langer utilizza il termine “etnico” come «il più comprensivo delle caratteristiche nazionali, linguistiche, religiose, culturali che definiscono un'identità collettiva» (Lerner, 2007, p. 179), come una parola che raccoglie contemporaneamente il significato di “linguistico”, “nazionale” e “religioso”.

Orticoltura e giardinaggio per l'inclusione di alunni con autismo

UNA FORMAZIONE INTEGRATA APERTA ALLE DIVERSITÀ

di Omar Conteduca

L'importanza dei *Disability studies* per ridurre le barriere all'apprendimento e alla partecipazione dei "diversi". L'esperienza riuscita di un percorso formativo partito dagli interessi e dai punti di forza di un alunno con autismo. Il coinvolgimento della scuola, della famiglia e del territorio e una progettazione più ampia e corale

Disability Studies (DS) collocandosi all'interno di un «modello sociale della disabilità, alternativo e complementare a quello medico» (Franceschini, 2020, p. 53) promuovono l'emancipazione e la piena partecipazione sociale di ogni persona, attraverso un'analisi interdisciplinare, socio-culturale e politica degli impedimenti alla realizzazione di contesti sociali egualitari, partecipativi e inclusivi.

Essi prendono origine a partire «dall'attivismo delle persone con disabilità alla fine del secolo scorso inizialmente in paesi di lingua e cultura anglosassoni (in particolare Regno Unito e Stati Uniti) per poi diffondersi in Europa settentrionale (in particolare nei paesi scandinavi) e occidentale» (Medeghini et al., 2013, p. 7).

In riferimento al contesto scolastico, i *Disability Studies in Education* (DSE) si concentrano sul rapporto scuola-disabilità (Franceschini, 2019) «influenzando non soltanto la ricerca pedagogica ma anche la pratica educativa» (D'Alessio, 2013, p. 90). Offrono una prospettiva sistemica volta a promuovere una crescita comunitaria della realtà scolastica a favore di tutti gli alunni, non solo di coloro che presentano delle disabilità, ponendo maggiore attenzione «su quali strumenti possono essere messi in campo per ridurre le barriere all'apprendimento e alla partecipazione» (D'Alessio, 2018, p. 125).

Il nucleo tematico alla base dei DSE è incentrato sull'apertura alle differenze da intendersi come «modalità personali di porsi nelle relazioni e nell'apprendimento» (D'Alessio et al., 2015, p. 155). Viene posta attenzione alle abilità e alle

risorse che ciascuna persona, comunque, possiede. Inoltre, vi è la volontà di pensare all'inclusione come a un processo continuativo di riflessione e azione partecipata; tale concetto è ben espresso dalle parole di Fabio Bocci: «un processo che non ha mai fine e che coinvolge tutti, nessuno escluso» (Ivi, 2018, p. 144). A tal proposito è stato sviluppato l'*Index for Inclusion*, uno strumento, inizialmente realizzato nel Regno Unito e successivamente adattato ai diversi contesti nazionali e tradotto nelle corrispondenti lingue, che è volto proprio a sostenere lo sviluppo inclusivo della realtà scolastica (Dovigo, 2014; Piccioli, 2020 b); avviando così un percorso di analisi e crescita progettuale della scuola che si snoda lungo tre dimensioni: Culture, Politiche e Pratiche inclusive, come mostrato nella Figura 1.

«Le Culture rispecchiano le relazioni e sono profondamente radicate nei valori e nelle convinzioni.

[...]. Le Politiche riguardano il modo in cui la scuola è organizzata e come si può progettare il cambiamento. Le Pratiche fanno riferimento al contenuto e ai modi in cui si insegna e si apprende» (Dovigo, 2014, p. 39).

L'*Index* coinvolge tutti i protagonisti: personale scolastico, famiglie, alunni e anche i membri della comunità locale, valorizzando il ruolo della collaborazione e delle alleanze educative che contribuiscono, secondo un intento condiviso, all'emancipazione e alla partecipazione sociale.

Queste riflessioni si riversano quindi su una costruzione personalizzata, ampliata

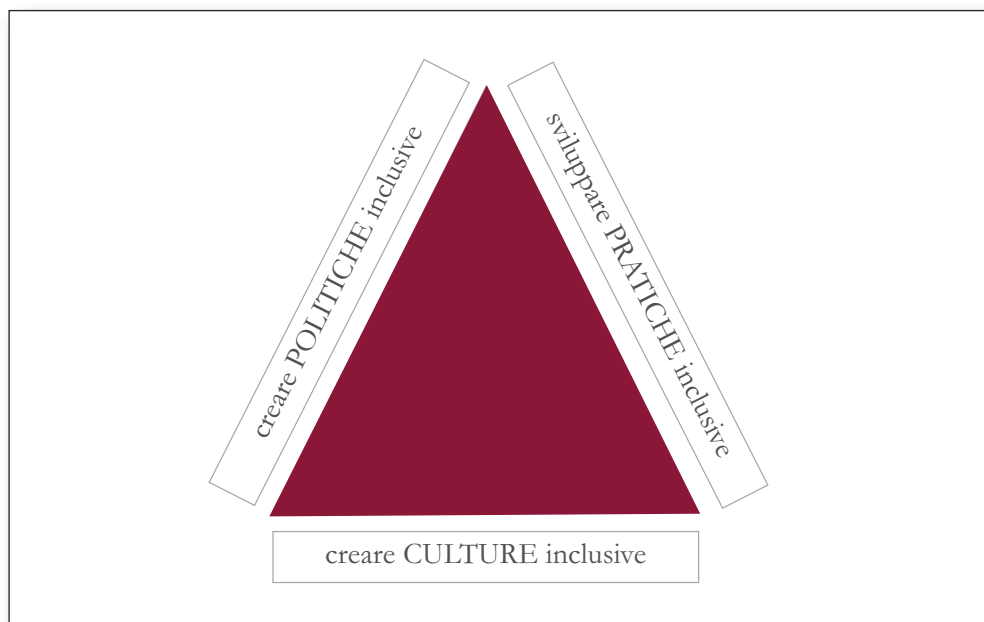


Figura 1 – Le tre dimensioni per lo sviluppo della scuola – Index for Inclusion

e diversificata del curriculum scolastico, per poter accogliere le esigenze di tutti gli studenti e offrire loro le migliori opportunità formative, in sintonia con il concetto di equità (D'Alessio, 2018; Arduini & Chiusaroli, 2021).

Nel nostro paese la diffusione dei *Disability Studies* è avvenuta in ritardo (Piccioli, 2019) rispetto alle altre nazioni europee, e ha riguardato principalmente l'ambito educativo (Franceschini, 2020); si parla, pertanto, di "*Disability Studies Italy*" (Piccioli, 2020 a, p. 87).

In continuità con i suddetti orientamenti valoriali, la letteratura internazionale sottolinea quanto le alleanze e la costruzione di una rete collaborativa siano strategiche per il successo di ogni progetto di inclusione scolastica (Cottini, 2022). Infatti, per la crescita personale e relazionale di tutti gli alunni, e a maggior ragione per coloro che presentano delle difficoltà, è funzionale che si crei un raccordo di intenti e progettualità tra i principali contesti di vita degli stessi: scuola, famiglia, risorse del territorio, servizi e operatori specialistici. In particolare modo, tale visione sistemica è fondamentale per approcciarsi all'allievo con ASD¹ in considerazione della complessità di tale disturbo, che si caratterizza, qualunque sia il livello di abilità che l'alunno manifesta, «principalmente per uno sviluppo fondato su modalità percettive, immaginative, mnestiche, ideative,

socio-affettive qualitativamente diverse» (Cottini, 2019, p. 9). Tale approccio condiviso è importante ai fini sia dell'efficacia dell'intervento scolastico che della costruzione di un progetto di vita (Ivi, 2019).

A ciò si aggiunge la funzionalità di un clima socio-relazionale positivo (sia all'interno della classe che, più in generale, del contesto educativo) aperto alla cooperazione e alla qualità degli scambi comunicativi, in cui siano valorizzati il senso di appartenenza di tutti gli alunni al gruppo e le risorse che ciascuna persona possiede. La costruzione di realtà formative integrate e aperte alla diversità come valore risulta infatti funzionale sia per l'alunno con ASD, che ha così l'opportunità di sviluppare e generalizzare in situazione apprendimenti, comprendendo meglio il mondo e le sue regole – spesso poco chiare per la persona con autismo –, sia per i coetanei a sviluppo tipico, i quali possono sviluppare una «maggiore maturità sul piano emotivo e cognitivo» (Cottini, 2016, p. 350). Proprio tenendo insieme le due rotte educative – quella individuale, sensibile alle strategie di miglioramento della didattica pensate proprio per gli alunni in maggiore difficoltà, e quella sociale, che promuove l'azione sistemica di contesto (Piccioli, 2017) – è possibile progettare l'inclusione e la partecipazione sociale (de Anna & Covelli, 2016).

La progettazione di classe per un percorso inclusivo

Viene presentato qui un percorso formativo-didattico, di tipo laboratoriale, della durata di due annualità scolastiche (durante la frequenza delle classi III e IV di scuola primaria), che prende origine da un interesse spontaneo mostrato da un alunno con ASD verso le attività che alcuni giardinieri svolgevano presso l'istituto scolastico che frequentava. Valorizzandone così l'interesse sia come apertura comunicativa sia come occasione formativa per aprire a una progettazione più ampia, che prevedesse il coinvolgimento del gruppo dei pari, di docenti e educatori, della rete familiare, al fine di stimolare più aree di sviluppo, tra loro interconnesse; personalizzando il curriculum didattico e rendendolo più rispondente agli interessi specifici del bambino con ASD (Zappaterra, 2014). Grazie anche alla partecipazione dei coetanei, in un piccolo gruppo (Franceschini, 2017), è stato possibile incrementare le competenze abilitative dell'alunno con ASD in riferimento all'area comunicativo-linguistica, relazionale, didattica (prevalentemente: letto-scrittura e attività di tipo artistico), motoria e delle autonomie personali.

Da un punto di vista organizzativo il tempo dedicato all'attività di orticoltura e giardinaggio si è articolato mediamente in due ore settimanali, durante l'orario scolastico antimeridiano, distribuite in giorni differenti e non consecutivi fra loro. Generalmente, un'ora di attività veniva svolta all'inizio e una successiva verso la fine della settimana scolastica. La scuola si è dimostrata disponibile ad accogliere la proposta, mettendo a disposizione una porzione di terreno.

L'attività di orticoltura consente al bambino di trascorrere momenti all'aria aperta, favorendo lo scambio di contenuti formativi in un contesto naturale, lo svolgimento di un'attività motoria spontanea, il rilassamento e l'alternanza con i momenti educativo-didattici da svolgersi presso le aule scolastiche e gli spazi chiusi (Chang & Chang, 2010). Tale tipologia di proposte, inoltre, promuove il prendersi cura della natura circostante, bene primario e planetario. A tal proposito, sono significative le riflessioni di Luigina Mortari: «La cura è una pratica e in quanto tale si acquisisce attraverso situazioni di apprendimento esperienziali, dove si impara a prendersi

cura attraverso l'impegno in progetti di responsabilità. Decisivo è dunque allestire contesti educativi dove il prendersi cura non è solo enunciato, ma incarnato nelle pratiche» (Ivi, 2020, p. 149).

Queste, in sintesi, le aree su cui è stata posta maggiore attenzione, che, nella concretezza dell'esperienza, si interconnettevano reciprocamente al fine di favorire un processo evolutivo globale e di crescita comunitaria.

Ampliamento delle competenze linguistico-comunicative

La caratterizzazione attiva di tale proposta formativa (Dewey, 1990), altamente motivante per l'alunno con ASD, attraverso l'impiego di un approccio socio-pragmatico della comunicazione ha consentito di agganciare sia la comprensione sia la produzione linguistica del bambino a situazioni e attività concrete in cui vi fosse un interscambio continuo tra il linguaggio e l'azione pratica, in un contesto a valenza socio-emotiva positiva (Xaiz & Micheli, 2001), favorendo così un utilizzo funzionale e contingente della comunicazione verbale (Schreibman et al., 2015). Risulta importante, infatti, ancorare gli apprendimenti a emozioni positive; in quanto le acquisizioni così raggiunte si consolidano proficuamente, e con gratificazione, nella cognizione personale e le sensazioni piacevoli associate conducono a un'elaborazione più profonda dei contenuti, come ben espresso dal concetto di *warm cognition*, recentemente approfondito da Daniela Lucangeli (Ivi, 2019; 2020; 2021). In continuità con le indicazioni logopediche veniva proposta al bambino, al fine di renderne maggiormente complete le richieste verbali, una struttura di frase essenziale composta dal pronome personale alla prima persona singolare seguito dal verbo *volere*, anch'esso coniugato alla prima persona singolare, da alcuni articoli determinativi, che il bambino iniziava a utilizzare in modo funzionale, e dal nome dell'oggetto o, in alternativa, dell'azione desiderata al modo infinito presente, come schematizzato nella Tabella 1.

Inoltre, per favorire la comprensione e la produzione linguistica del bambino sono state utilizzate alcune accortezze metodologiche, quali:

Tabella 1

Strutture frasali proposte per formulare, in modo completo, le richieste verbali*

Pronome Personale Soggetto	Verbo “volere” (indicativo presente)	Articolo determinativo	Nome oggetto desiderato
Pronome Personale Soggetto	Verbo “volere” (indicativo presente)	Azione desiderata (modo infinito presente)	

* *Tutte le figure coinvolte nella crescita di Luca contribuivano ad accrescerne le competenze linguistiche, raccordandosi su modalità comuni, al fine favorirne l'emergere di una produzione spontanea sempre più funzionale.*

- etichettare (attraverso delle attività di dettato sillabato) gli utensili da giardinaggio, a misura di bambino; i quali venivano riposti in un carrello per facilitarne il trasporto autonomo e le autonomie personali;
- posizionare, in corrispondenza delle piante, degli appositi cartellini, da inserire nel terreno, che recassero il nome di ciò che veniva coltivato in quel determinato spazio. Tali etichette, attraverso la lettura, possono offrire all'allievo con ASD un supporto per nominare e richiedere in modo maggiormente autonomo la cosa desiderata. Inoltre la lettura può essere un canale funzionale per favorire la produzione linguistica;
- rispecchiare sotto forma di codice linguistico, e con andamento melodico, l'attività pratica svolta dall'alunno con ASD, in una sequenza discorsiva essenziale, per favorirne l'elaborazione fonologica e l'appropriazione di una narrazione verbale interna dell'esperienza svolta;
- l'impiego di un linguaggio semplificato (per sollecitarne funzionalmente l'area relativa alla comprensione linguistica) nella struttura sintattica e lessicale, da parte sia dell'adulto che del gruppo dei pari, in modo da porsi in sintonia con le competenze dell'alunno con difficoltà.

Queste attività linguistiche, svolte in un contesto attivo ed emotivamente coinvolgente, contribuiscono a incrementare il repertorio lessicale del bambino con ASD, sia in comprensione che in produzione, con nuovi termini riferentesi alle attività

esperite, quali: piante-fiori, utensili, azioni svolte, capi di abbigliamento, ascolto dell'altro e rivolgere richieste all'altro. Alcune parole, al termine del percorso, venivano pronunciate in modo adeguato; mentre altre, maggiormente articolate sul piano sillabico, presentavano, pur all'interno di un processo di miglioramento nella fluidità della produzione linguistica, una pronuncia da migliorare necessitando così di ulteriori *training*, come evidenziato rispettivamente nelle Tabelle 2 e 3.

La crescita relazionale e le proposte di interazione con i pari

L'attenzione alla promozione dello scambio sociale (Micheli, 1999) è stata un'altra bussola orientativa dell'intero percorso. La partecipazione dei compagni di classe, nel piccolo gruppo, con i quali vi era già un rapporto di reciproca e pluriennale conoscenza (anche grazie ai momenti dedicati ad approfondire le caratteristiche e le difficoltà del compagno con autismo e le modalità più funzionali per interagirci), unita alla caratterizzazione laboratoriale della progettazione, ha consentito di creare occasioni interattive in cui potessero essere presenti: il reciproco aiuto, lo scambio di turni, una sintonizzazione condivisa su di un medesimo oggetto di interesse, l'apprendimento per imitazione e la gratificazione emotivo-relazionale. Quest'ultima era stimolata anche grazie al rispecchiamento positivo che i compagni mostravano nel percepire le crescenti competenze comunicative e azioni funzionali messe in atto dal loro coetaneo

Tabella 2
Incremento del repertorio lessicale, con pronuncia adeguata

Categorie semantiche	Nuovi termini acquisiti in produzione orale (numero singolare/plurale)
Ortaggi e flora/fauna	Fava, Cavolo, Cipolla, Piselli, Zucca, Ortica, Fragola, seme, pianta, ramo, orto
Abbigliamento	Guanti, lacci (in riferimento alle scarpe)
Utensili	Pala, zappa, canna di bambù, telo, filo, rete
Azioni	Annaffiare, bucare, mettere
Aggettivazioni/Preposizioni	Sopra-sotto

con ASD, che gli venivano manifestate in termini di approvazioni sia attraverso il canale verbale che non verbale e che lo stesso gradiva ricevere, spesso sorridendo a tali esternazioni.

Inoltre, la ricerca di un approccio ludico alle attività di cura dell'area verde ha consentito l'instaurarsi di momenti di attivazione emotiva in cui potessero intensificarsi gli scambi intersoggettivi (Zappella, 2005). Sono state pertanto proposte occasioni formative con momenti di apprendimento cooperativo (*cooperative learning*) e di tutoraggio tra pari (*peer tutoring*) in un contesto naturale e attivo. Tali strategie didattiche «consentono di perseguire non solo obiettivi di tipo cognitivo, ma anche di consolidare e arricchire la dimensione affettivo-emozionale della personalità» (Cottini, 2022, p. 399).

Come la letteratura più recente evidenzia, è funzionale nell'applicazione di programmi di *tutoring* che i ruoli tra *tutor* e *tutee* non siano fissi, prevedendo la possibilità che l'alunno con difficoltà svolga anch'egli il ruolo di tutor nelle aree di sua

maggior competenza, «in queste situazioni l'allievo può risultare fortemente gratificato a livello di autostima» (Cottini, 2022, p. 399). Tale indicazione è stata attuata nella presente progettazione, e grazie alle abilità operative acquisite durante il percorso di orticoltura e giardinaggio, il bambino con ASD è divenuto, in alcune occasioni, un modello da imitare da parte degli altri alunni.

Ad ampliare il contesto sociale dell'esperienza ha contribuito anche il coinvolgimento della famiglia del bambino, attraverso proposte di continuità in ambiente extrascolastico, momenti di confronto e *parent training*.

Risvolti e proposte per la didattica interdisciplinare

Realizzando tali attività è stato possibile affrontare in modo sia diretto che indiretto una serie di contenuti più specificamente didattici e personalizzati per l'alunno con ASD; tali tematiche legate ai cicli naturali risultano interessanti, con le opportune modulazioni, anche per i

Tabella 3
Incremento del repertorio lessicale, con pronuncia da migliorare

Categorie semantiche	Nuovi termini acquisiti in produzione orale imprecisa (numero singolare/plurale)
Ortaggi e flora/fauna	Basilico, Insalata, bruco, terra
Abbigliamento	Stivali
Utensili	Carrello, rastrello, annaffiatoio, busta
Aggettivazioni/Preposizioni	Alto-basso, destra-sinistra



Figura 2 – Realizzazione artistica (tecnica del collage) di una cipolla, con descrizione scritta degli elementi principali che la compongono: foglie e radici

coetanei a sviluppo tipico, soprattutto qualora vivano in contesti urbanizzati. Attraverso l’osservazione in forma sia spontanea che più strutturata, avvalendosi anche dell’ausilio di fotografie e disegni volti a documentare il processo di crescita delle piante e degli ortaggi coltivati, associata alle rispettive modificazioni ambientali stagionali, è stato realizzato il “Quaderno delle stagioni”; da intendersi come “ponte” tra l’esperienza svolta nell’area verde e l’incremento di competenze didattiche in letto-scrittura e in attività di tipo artistico, anche per meglio consolidare quanto esperito.

Contenuti didattico-disciplinari possono essere veicolati anche in modo più informale, coinvolgendo sia il bambino con difficoltà sia il gruppo dei pari, durante lo svolgimento delle attività di cura dell’area verde, attraverso la stimolazione dei vari sensi:

- tatto (per esempio: in relazione alla consistenza, alle caratteristiche strutturali, al peso degli ortaggi maturati);
- olfatto (nel sentire i profumi caratteristici);
- vista (nell’osservare le forme di piante, fiori, ortaggi con relative colorazioni e cambiamenti stagionali, la presenza di piccoli animali, etc.);
- udito (relativamente al suono prodotto dal vento, oppure da volatili e/o altre

piccole creature talvolta presenti presso l’orto, quali gatti, insetti vari, etc.);

- gusto (a tal proposito, anche in prospettiva della promozione della relazione sociale durante la condivisione del pasto con i coetanei, l’alunno ha arricchito la propria dieta, ampliando le preferenze alimentari, soprattutto in riferimento agli ortaggi coltivati verso i quali ha dimostrato una maggior disponibilità ad assaggiarne il sapore. In particolare modo, ha gradito il gusto di cipollotti, zucchine e pomodori. Anche questo si è dimostrato un risultato importante in considerazione della selettività alimentare che può caratterizzare le persone con ASD).

Ampliamento delle autonomie personali e delle competenze motorie

La caratterizzazione attiva del percorso unita alla prospettiva psicoeducativa volta a favorire la graduale autonomia del bambino con ASD (Micheli, 2005) hanno consentito una crescita delle autonomie stesse e, in senso lato, una maggior abilità nella motricità sia fine che globale; attraverso la riproduzione di schemi motori osservati durante i momenti dedicati alle esemplificazioni e alle spiegazioni e la relativa generalizzazione, principalmente in riferimento a:

- vestizione/svestizione con capi di abbigliamento maggiormente protettivi e funzionali (stivaletti, guanti da giardinaggio, etc.), per lo svolgimento delle attività presso l’area verde;
- acquisizione di nuove prassie motorie per l’utilizzo funzionale degli attrezzi da giardinaggio (a misura di bambino, quali: il rastrello, la paletta trapiantatrice, l’annaffiatoio, la vanga, piccole cesoie, etc.) per la cura e la raccolta di piante e frutti della terra;
- attenzione nel pianificare e coordinare i propri movimenti deambulatori in considerazione delle caratteristiche del terreno e della presenza di piante disposte in file;
- collaborazione al riordino dei materiali impiegati;
- momenti di igiene personale al rientro dall’area verde (lavarsi e asciugarsi le mani, etc.).

Tale attività motoria, svolta in un contesto ambientale stimolante quale quello naturale, può assumere una rilevanza abilitativa proprio in considerazione del repertorio di difficoltà del movimento che possono essere presenti in soggetti con autismo (Leary & Hill, 1996; Esposito & Venuti, 2008).

L’intervento di supporto dell’adulto e del gruppo dei pari era improntato a una certa discrezione e si limitava a dare suggerimenti, sia verbali che non verbali e operativi, nelle occasioni in cui l’alunno con ASD lo richiedeva avvalendosi del canale gestuale oppure attraverso la produzione linguistica della parola “aiuto”; progressivamente ampliatisi nella seguente struttura frasale: “io voglio aiuto”.

Tale progettazione si pone in continuità anche per la promozione di una cittadinanza attiva (MIUR, 2012 e relativo aggiornamento al 2018) attraverso esperienze significative che consentano di prendersi cura di se stessi, degli altri e dell’ambiente circostante, favorendo forme di cooperazione e di solidarietà.

Recenti studi hanno approfondito il rapporto tra la fruibilità e la funzionalità di spazi all’aperto, adeguatamente progettati anche da un punto di vista architettonico, e i benefici per persone con ASD. Emergono, pertanto, alcune indicazioni di massima; per quanto riguarda l’organizzazione e la proposta di spazi esterni, all’interno dei quali possono rientrare anche le espe-

rienze di orticoltura e giardinaggio, viene sottolineata l’importanza di:

- scegliere ambienti tranquilli;
- prevedere la presenza di piante e vegetazioni che possano essere ingerite senza alcun rischio di tossicità;
- offrire contesti caratterizzati da una certa costanza di elementi, ma al contempo dar spazio ad aree soggette a modifiche, al fine di creare delle occasioni di “sfida evolutiva” che i bambini abbiano l’opportunità di affrontare positivamente;
- introdurre supporti visivi alla comunicazione, con immagini chiare e semplici;
- accompagnare con gradualità le transizioni tra spazi e/o attività;
- offrire occasioni per favorire lo scambio relazionale, in questo le attività di giardinaggio e orticoltura possono essere di grande aiuto;
- favorire opportunità per sollecitare l’integrazione sensoriale in modo controllato e per incrementare le abilità motorie;
- prevedere aree in cui potersi rilassare (Sachs & Vincenta, 2011).

Al contempo, viene evidenziato come occasioni di gioco integrato in contesti *outdoor* strutturati, caratterizzati anche da una maggior libertà nell’espressione motoria, possano favorire gli scambi relazionali e l’imitazione, principalmente in diadi, tra bambini/ragazzi con ASD e coetanei a sviluppo tipico (Morrier & Ziegler, 2018; Sonnino et al., 2019).

Il percorso progettuale è stato costruito, come già sottolineato, a partire e intorno a un interesse spontaneo mostrato da un alunno con ASD, canalizzando così la sua motivazione intrinseca verso un percorso di crescita personale e relazionale globale, insieme al gruppo dei pari, al fine di favorirne il coinvolgimento nell’iter formativo. Centrale, dunque, è partire dagli interessi e dai punti di forza che, pur nelle difficoltà evolutive, sono comunque presenti, come occasione interattive e di apertura per una progettazione più ampia e corale.

La cornice teorica comportamentale di riferimento ha mantenuto un carattere flessibile in relazione alle strategie impiegate per favorire lo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative, relazionali,

didattiche e prassico-motorie. Centralità primaria è stata posta sull'importanza della dimensione relazionale e dello scambio ludico, per la costruzione di un clima di fiducia reciproca e nella convinzione della centralità del valore della persona (Zappella, 2015).

Bibliografia

- Arduini G., Chiusaroli D. (2021). Il contributo dei *Disability Studies* per una scuola più equa e inclusiva. *Education Sciences & Society*, 2, 177-188. <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12428>.
- Bocci F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei *Disability Studies*. In Goodley et al. *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-171). Erickson, Trento.
- Chang Y. Y., Chang C. Y. (2010). *The Benefits of Outdoor Activities for Children with Autism*. 16th International Symposium on Society and Resource Management (ISSRM), June 6-10, Texas USA. http://www.researchgate.net/publication/266369570_The_Benefits_of_Outdoor_Activities_for_Children_with_Autism
- Cottini L. (2016). *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*. Carocci Faber, Roma (Prima edizione 2011).
- Cottini L. (2019). Quando l'inclusione è complicata: gli allievi con disturbi dello spettro autistico a scuola. *Nuova Secondaria*, XXXVI (7), 8-20.
- Cottini L. (2022). *L'allievo con autismo a scuola. Percorsi per l'inclusione*. Carocci Faber, Roma.
- de Anna L., Covelli A. (2016). La Pedagogia Speciale nelle istituzioni internazionali. Gli organismi internazionali e l'educazione inclusiva. In P. Crispiani (a cura di) *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 636-654). Edizioni ETS, Pisa.
- Dewey J. (1990). *Esperienza e educazione* [traduzione e introduzione di Ernesto Codignola], La Nuova Italia, VIII ristampa, Scandicci-Firenze [*Experience and Education*. Kappa Delta PI, United States of America (1938)].
- Dovigo F. (2014) (a cura di). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci Faber, 2014. [Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol].
- D'Alessio S. (2013). *Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana*. In R. Medeghini et al. *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 89-124). Erickson, Trento.
- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G., & Bocci, F. (2015). L'approccio dei *Disability Studies* per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello, S. Di Nuovo (a cura di) *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151-179). Erickson, Trento.
- D'Alessio S. (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. Riflessioni secondo la prospettiva dei *Disability Studies*. In Goodley et al. *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 121-140). Erickson, Trento.
- Esposito G. Venuti P. (2008). Persistenza delle anomalie motorie in soggetti con Disturbo dello Spettro Autistico. *Infanzia e Adolescenza*, 7(3), 138-148.
- Franceschini G. (2017). Didattica per gruppi: un approccio evolutivo. *Psicologia e Scuola*, 37(49), Gen. – Feb., 18-25.
- Franceschini G. (2019). Una rivoluzione epistemologica. *Articolo 33*, n. 11-12, 38-42.
- Franceschini G. (2020). Che cos'è l'inclusione? La ricerca dell'uguaglianza. In D. Capperucci, G. Franceschini (a cura di) *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici* (pp. 19-65). Guerini Scientifica, Milano.
- Leary M. R., Hill D. A. (1996). Moving On: Autism and Movement Disturbance. *Mental Retardation*, 34(1), 39-53.
- Lucangeli D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Erickson, Trento.
- Lucangeli D. (2020). *A mente accesa. Crescere e far crescere*. Mondadori, Milano.
- Lucangeli D. (2021). Apprendere con emozione. In A. Canevaro, D. Ianes (a cura di) *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva* (pp. 99-110). Erickson, Trento.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A. D., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson, Trento.
- Micheli E. (1999). *Autismo: verso una migliore qualità della vita*. Laruffa Editore, Reggio Calabria.



- Micheli E. (2005). La scelta dell'intervento. Confusioni, differenze e linee guida. In R. Cavagnola, P. Moderato, M. Leoni (a cura di) *Autismo: che fare? Orientarsi nella complessità dei trattamenti e delle teorie* (pp. 77-116). Editrice Vannini Gussago – Brescia.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.
- Morrier M. J., Ziegler S. M. T. (2018). I Wanna Play Too: factors related to changes in social behavior for children with and without Autism Spectrum Disorder after implementation of structured outdoor play curriculum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 2530-2541. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3523-z>.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Editori Laterza, Bari-Roma.
- Piccioli M. (2017). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i *Disability Studies* come sviluppo inclusivo. *Formazione, Lavoro, Persona*, VII(20), 91-99.
- Piccioli M. (2019). Il difficile confine tra normalità e disabilità. *Articolo 33*, n. 11-12, 43-45.
- Piccioli M. (2020 a). *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Edizioni ETS, Pisa.
- Piccioli M. (2020 b). Usare l'*Index for inclusion* per lo sviluppo inclusivo della scuola. In D. Capperucci, G. Franceschini (a cura di) *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici* (pp. 171-194). Guerini Scientifica, Milano.
- Sachs N., Vincenta T. (2011). Outdoor environments for children with autism and special needs. *Implications*, 9(1), 1-7.
- Schreibman L., Dawson G., Stahmer Aubyn C., Landa R., Rogers Sally J., McGee Gail G., Kasari C., Ingersoll B., Kaiser Ann P., Bruinsma Y., McNerney E., Wetherby A., Halladay A. (2015). Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411-2428.
- Sonnino F., Totino M. G., Nazzicone S., Granatelli C., Capellupo, M. R. (2019). «Accademia degli Autismi»: sviluppo e integrazione nella bellezza della natura. *Autismo e disturbi dello sviluppo*, 17(1), 51-80. <https://doi.org/10.14605/AUT1711903>.
- Xaiz C., Micheli E. (2001). *Gioco e interazione sociale nell'autismo. Cento idee per favorire lo sviluppo dell'intersoggettività*. Erickson, Trento.
- Zappaterra T. (2014). Autismo e Sindrome di Asperger a Scuola. Ricerca educativa e formazione degli insegnanti. *Educational Reflective Practices*, 1, 47-63.
- Zappella M. (2005). *Autismo infantile*. Carocci, Roma.
- Zappella M. (2015). (Recensione di) *Il Tempo e la Vita*, Borgna E., Feltrinelli, Milano. *Autismo e disturbi dello sviluppo*, 13(2), 295-296.

Note

¹ Viene utilizzato l'acronimo in lingua inglese ASD, che deriva da *Autism Spectrum Disorder*, poiché quello in lingua italiana, DSA, potrebbe generare confusione in quanto nel nostro paese è solitamente impiegato per indicare i Disturbi Specifici di Apprendimento (Cottini, 2019).

² Tutte le figure coinvolte nella crescita di Luca contribuivano ad accrescerne le competenze linguistiche, raccordandosi su modalità comuni, al fine di favorirne l'emergere di una produzione spontanea sempre più funzionale.

Un Manifesto del Forum Diseguaglianze e Diversità

LA CONOSCENZA PER SCONFIGGERE POVERTÀ E INGIUSTIZIE

A cura di Alberto Silvani

Cinque proposte «per orientare la transizione digitale e tecnologica in senso democratico, cioè verso modalità di organizzazione, accesso e utilizzo dei dati e della conoscenza che consentano a individui e organizzazioni di perseguire le proprie aspirazioni, di confrontarsi in modo informato e di esprimere la propria capacità creativa, imprenditoriale e solidale»

La conoscenza rappresenta una sorta di *passe-partout* nell'odierna società. Viene evocata come lo strumento che guida i processi economici e sociali, che qualifica le competenze e di conseguenza orienta e indirizza il mercato del lavoro. Se però proviamo a esaminarne le problematiche, e lo spunto ci è fornito dal convegno dello scorso 12 aprile in cui è stato illustrato, da parte del Forum Diseguaglianze Diversità (FDD) un "Manifesto" di seguito riprodotto, si scopre che molti elementi ci sfuggono, altri sono "opachi", su alcuni si mistifica. I lettori di questa rivista hanno già avuto modo di ragionare su alcuni elementi che costituiscono l'asse delle proposte di tale Manifesto: basti ricordare Ugo Pagano sui brevetti (Articolo 33, n. 3-4/2021. L'interesse di pochi sul bene comune) o Massimo Florio (sulla proposta di Bio-

med e sul suo volume sulla "Privatizzazione della conoscenza", Articolo 33, n. 11-12/2021, La scienza al servizio dell'umanità, e Articolo 33, n. 11-12/2022, Gli oligopoli contro il bene comune). Come ricordava Fabrizio Barca, coordinatore di FDD e del gruppo di lavoro che ha redatto il Manifesto, in un articolo uscito su "L'Espresso" il 23 aprile (Il Monopolio dei dati produce diseguaglianza) l'obiettivo del Manifesto, di natura programmatica, è far riflettere, attraverso proposte concrete, su come la conoscenza sia oggi un valore che nasce da uno sforzo pubblico e sia di conseguenza di natura generalista (per i costi sostenuti e per i benefici tendenzialmente connessi) ma che, in particolare rispetto alla gestione di tali benefici, finisca col cedere ad altri le redini dei processi e come questo generi sperequazioni, disparità e disegua-



glianze. Emblematico il caso dei dati che potrebbero essere utilizzati per facilitare decisioni migliori, accrescere il confronto e le discussioni mentre, all'opposto, oggi risultano patrimonio di pochi e, in alcuni casi, oggetto di monopoli e trattative commerciali, pur essendo originati su una base pubblica e spesso involontaria (o quanto meno non consapevole).

L'alterazione si estende ovviamente ai processi decisionali e partecipativi (primi tra tutti i consumi e l'espressione del voto) e la "colpa" non può essere assegnata alle tecnologie, in primo luogo quelle digitali, perché, all'opposto, hanno in sé delle potenzialità per un uso democratico, per innalzare qualità, documentazione e precisione nel dibattito pubblico.

Re-introdurre il controllo democratico nella transizione digitale, investire nella formazione critica circa il suo uso, moltiplicare le sedi di confronto rappresentano tutti lati di una stessa medaglia che il FDD evidenzia come moltiplicatrice delle disuguaglianze. Un *divide* meno visibile, forse, di quello infrastrutturale o di quello delle competenze richieste per "dialogare" con i nuovi strumenti, ma più profondo e generalizzato e caratterizzato da pochissimi contro la stragrande maggioranza della popolazione, inclusa quella più istruita.

Il Manifesto include cinque proposte «per orientare la transizione digitale e tecnologica in senso democratico, cioè verso modalità di organizzazione, accesso e utilizzo dei dati e della conoscenza che consentano a individui e organizzazioni di perseguire le proprie aspirazioni, di confrontarsi in modo informato e di esprimere la propria capacità creativa, imprenditoriale e solidale». Schematicamente:

- una revisione dell'accordo internazionale TRIPs, relativo alla proprietà intellettuale, al fine di dare priorità alla conoscenza come bene comune universale;
- il sostegno all'infrastruttura pubblica europea (Biomed Europa) per la ricerca e lo sviluppo di vaccini e farmaci anti virali e nel caso di malattie rare;
- una politica industriale basata su imprese pubbliche, anche per colmare carenze e lacune nelle filiere legate, ad esempio, alla decarbonizzazione;

Quaderno 5 ARTICOLO33



L'importanza della collaborazione e dell'integrazione europea. L'Europa di fronte alle sfide mondiali della scienza e dello sviluppo tecnologico.

EDIZIONI CONOSCENZA

- nuove infrastrutture per realizzare politiche pubbliche nei luoghi oggi marginali, in grado di accrescere la loro attrattività;
- un pieno riconoscimento del ruolo sociale di università e ricerca, produttori e contenitori di conoscenza aperta, sostenendo la loro funzione di motori di giustizia sociale e ambientale, come si sta introducendo nelle relazioni con l'Anvur e nelle modalità di valutazione della "terza missione".

Come si vede le cinque proposte hanno dei gradi diversificati di sviluppo e di praticabilità ma costituiscono nel loro insieme un pacchetto coerente attorno al quale far crescere quel movimento partecipato di sostenitori che, in ultima istanza, costituisce la ragion d'essere del Manifesto e che i promotori si prefiggono di realizzare.

**Manifesto
del Forum Diseguaglianze e Diversità****LIBERARE LA CONOSCENZA PER RIDURRE
LE DISUGUAGLIANZE**

Presentato a Roma il 12 aprile scorso

Le profonde trasformazioni indotte nella società contemporanea dalla quarta rivoluzione industriale, in particolare quelle che aumentano esponenzialmente le capacità di estrazione, raccolta ed elaborazione dei dati (big data, super calcolo, intelligenza artificiale), ci pongono una sfida cruciale in termini di giustizia sociale e democrazia. Una sfida il cui esito dipende dal modo in cui governeremo la diffusione e l'uso della conoscenza nella transizione digitale: da un lato, può essere l'occasione per un miglioramento diffuso delle condizioni materiali e sociali delle persone; dall'altro, essa può condurre a una concentrazione monopolistica della conoscenza e del controllo dei dati senza precedenti, con un grave peggioramento delle disuguaglianze. La biforcazione che abbiamo davanti tra un uso democratico o autoritario della conoscenza è dovuta alla sua natura non rivale: ad essa potremmo attingere tutti contemporaneamente, senza che il beneficio per l'uno comporti la rinuncia di altri; se però l'accesso al sapere viene privatizzato a vantaggio di una minoranza, ecco che questa nuova rivoluzione industriale rischia di erodere la democrazia, ridurre la libertà sostanziale delle persone, distruggere posti di lavoro senza crearne di nuovi e con maggiore qualità, aumentare la polarizzazione della società tra chi ha sempre di più (risorse, sapere, potere...) e chi sempre di meno.

Nello scenario attuale, con ideologie che oscillano tra nazionalismo e neoliberalismo, questa seconda possibilità è quanto mai reale, dal momento che la transizione digitale procede largamente al di fuori di qualunque meccanismo di controllo e di presidio democratico. Le crescenti disuguaglianze sono oggetto di discussione pubblica e punti programmatici dei partiti politici; assai di rado, però, se ne analizzano le interconnessioni con la rivoluzione digitale e – più in generale – con le dimensioni socio-economiche della conoscenza. Come questa si formi, si diffonda, e chi sia a beneficiarne raramente è materia di dibattito politico e tantomeno di messa in discussione delle tendenze in atto.

Eppure, quanto la produzione e la diffusione della conoscenza sia legata alle nostre vite dovrebbe essere ormai chiaro. Pen-

siamo alla pandemia. Durante quel periodo, abbiamo constatato alcuni degli effetti perversi dell'attuale concentrazione monopolistica della conoscenza: abbiamo visto come questa ha impattato su prezzi e accessibilità di beni essenziali come i vaccini e sulla sostenibilità dei sistemi sanitari nazionali. Abbiamo anche assistito a un uso della tecnologia a scopi geopolitici, in un contesto di disordine internazionale e di interdipendenza perversa fra Stati e piattaforme digitali. Infine, sono sempre più numerosi i segnali di una spirale di insicurezza e investimenti militari, favorita dall'esistenza di "brevetti segreti" in campo militare. L'Unione Europea in questo scenario ha una posizione controversa: da un lato, si mostra sensibile alla tutela degli individui dall'abuso dei dati personali e prefigura forme di uso concertato e di altruismo dei dati che sono alternative ai modelli corporate USA e statalista cinese; dall'altro, resta succube di logiche di monopolizzazione della conoscenza estranee a ogni utilità sociale, come è apparso chiaramente con la ferma opposizione all'accesso aperto alle tecnologie dei vaccini. L'Italia, che con il suo assetto economico e sociale fatto di imprenditoria e socialità diffuse, potrebbe trarre particolari benefici da un utilizzo democratico della conoscenza, è invece gravata dal rifiuto di ogni intervento di politica industriale.

Questi tratti evidenziano il concretizzarsi del rischio di un uso autoritario della conoscenza – peggiorativo in termini di disuguaglianze socio-economiche – e comportano notevoli pericoli per la pace e la democrazia, esacerbati da una montante dinamica autoritaria che coinvolge anche la transizione digitale.

Il Forum Disuguaglianze e Diversità si occupa sin dalla nascita di questi temi, una comunità di lavoro che raccoglie ricercatrici e ricercatori impegnati su diversi aspetti socio-economici della conoscenza, in dialogo continuo con i saperi di chi sta sul campo. Comune a tutti noi è l'obiettivo di orientare le transizioni digitale e tecnologica in senso democratico, cioè verso modalità di organizzazione, accesso e utilizzo dei dati e della conoscenza che consentano a individui e organizzazioni sociali di perseguire le proprie aspirazioni, di confrontarsi in modo informato e di esprimere la propria capacità creativa, imprenditoriale e solidale; modalità che contrastino la saldatura tra autoritarismo delle grandi imprese e autoritarismo statale nell'uso dei dati, in una logica di nazionalismi controposti, molto pericolosa nei suoi risvolti geopolitico-militari.

Da queste linee di approfondimento sono nate nel tempo diverse proposte, tanto ambiziose quanto fattibili:

- Abbiamo portato all'attenzione del Parlamento europeo la proposta di realizzare una infrastruttura pubblica europea per la ricerca e lo sviluppo, a cominciare dal settore sanitario (vaccini, farmaci), per prevenire gli effetti economici della concentrazione monopolistica della conoscenza e promuovere lo sviluppo tempestivo di farmaci di interesse pubblico.

- Abbiamo fatto appello al rilancio della cooperazione internazionale a scopo di solidarietà e pace, iniziando da una revisione dell'accordo TRIPS, per riequilibrare la gerarchia tra il principio della conoscenza come bene comune e proprietà intellettuale, e per prevenire l'attivazione del circolo tecnologico-militare.

- Abbiamo proposto che, attraverso un confronto continuo, tecnico e di merito, siano definite missioni strategiche utili al paese con le maggiori imprese pubbliche italiane - oggetto di un nostro dettagliato studio - promuovendo filiere ad elevata innovazione verde e colmando le lacune in filiere incomplete.

- Abbiamo avanzato proposte per orientare la transizione digitale in senso democratico, esigendo che sia possibile utilizzare in modo sostenibile i dati pubblici e privati per conseguire utilità sociali. Partendo dalle pratiche esistenti, abbiamo proposto di realizzare una infrastruttura per la restituzione dei dati alle comunità, che sia in grado di sostenere processi deliberativi finalizzati al governo locale e di rafforzare l'azione di contrasto delle disuguaglianze; e di affidare a una autorità preposta il compito di autorizzare l'accesso ai dati privati per fini di pubblico interesse.

- Abbiamo proposto di valutare in modo appropriato l'impatto sociale di università e enti pubblici di ricerca (cosiddetta "terza missione"), ossia non solo e non tanto in termini di ritorni di mercato nel trasferimento di conoscenza e brevetti, come finora avvenuto, ma in base a un insieme di

criteri che includono il contributo alla scienza aperta e all'innovazione dei sistemi di piccola e media impresa, alla capacizzazione della comunità, alla giustizia sociale e ambientale e alla riduzione dei costi per il Servizio Sanitario Nazionale, etc.

Con eccezione dell'ultima proposta, che, anche grazie all'alleanza con un'ampia rete di università ed enti di ricerca, si è tradotta in una radicale modifica del sistema di valutazione del loro impatto sociale, i cambiamenti proposti hanno incontrato sinora un ascolto decisamente inadeguato da parte della classe dirigente politica. Sono invece diventati terreno di confronto con molte altre organizzazioni e reti che lavorano con le stesse nostre premesse e nella stessa direzione.

Il cambiamento di rotta è urgente. Il mito del digitale e di ogni cambiamento tecnologico come neutrale ha, nei fatti, lasciato campo libero a una concentrazione del controllo sulla conoscenza lesivo delle libertà, della democrazia e dell'uguaglianza. Dinamica amara e paradossale se pensiamo che le stesse nuove tecnologie permetterebbero, viceversa, una diffusione sempre più ampia della conoscenza e la partecipazione di un numero di persone sempre maggiore alla produzione di nuovi saperi e all'assunzione di decisioni giuste.

Come già in passato, l'esito dipende dalle scelte pubbliche e collettive. Le proposte per andare nella direzione di un futuro più giusto ci sono. Mentre continuiamo a migliorare ed estendere queste proposte, si tratta di alzare il tono del confronto e della mobilitazione per chiamare le forze politiche alle loro responsabilità. Nell'Assemblea dello scorso dicembre, il ForumDD ha deciso di «valutare assieme ad altre reti [...] vertenze nazionali su questioni centrali per la giustizia sociale e ambientale delle persone [...] per contrastare scelte inique, ma anche mettere alla prova l'esistenza di una effettiva disponibilità al cambiamento radicale di rotta». Al centro di questo impegno vi sarà l'obiettivo di liberare la conoscenza dalle gabbie dove è rinchiusa, promuovendo una nuova stagione di politiche pubbliche per rilanciare l'innovazione, promuovere uno sviluppo economico socialmente e ambientalmente giusto e ridurre le disuguaglianze.



Galileo Festival all'undicesima edizione

INTERROGARSI SU SCIENZA E INNOVAZIONE

di Alberto Silvani

Un importante appuntamento scientifico e accademico con uno sguardo attento al mondo che cambia. L'attenzione ai temi della formazione

A Padova si tiene da una decina d'anni (quest'anno era l'undicesima edizione) un Festival particolare in materia di scienza e innovazione, caratterizzato da una matrice accademica ma molto aperto a due altri mondi, quello dell'industria (e di conseguenza al "mercato") e della comunicazione, intesa sia sul versante giornalistico sia su quello dell'editoria. Il richiamo a Galileo risente, ovviamente, della sede in cui si svolge ma segnala anche il legame tra l'avanzamento scientifico e i suoi riflessi sulla società. Il Festival è promosso dal Comune di Padova, da ItalyPost e dal "Corriere della Sera" e Giovanni Caprara, che dal 2021 ne è il direttore. L'edizione 2023, che si è svolta a maggio, ha visto la conferma e la rifocalizzazione di temi d'interesse già presenti in precedenti edizioni, quali la *space economy*, la robotica e l'intelligenza artificiale, l'energia, le scienze della vita e le biotecnologie, articolate nelle corrispondenti sezioni, e la partecipazione di relatori appartenenti alle diverse "anime" del Festival. Dal programma, molto ricco (visionabile sul sito www.galileofestival.it), vorremmo evidenziare due eventi di natura più trasversale e meno tematica, un convegno e l'assegnazione del premio al libro dell'anno sull'innovazione.

Lo sviluppo delle tecnologie e l'apprendimento continuo e interdisciplinare

La prima è un'iniziativa che si è interrogata sulla difficoltà di far ricerca in Ita-

lia, in particolare in relazione a due passaggi chiave, la formazione e il trasferimento tecnologico. A questa domanda sono stati chiamati a dare risposte la Rettrice del Politecnico di Milano Donatella Sciuto, il Presidente della Compagnia SanPaolo Francesco Profumo, Stefano Micelli economista di Ca' Foscari e presidente di Upskill e Leopoldo Destro, presidente di Confindustria Veneto centro.

Gli argomenti introdotti nelle presentazioni sono stati molteplici, a partire da una considerazione avanzata da Profumo secondo cui, a fronte delle trasformazioni e dei cambiamenti che inevitabilmente portano a un invecchiamento delle competenze acquisite, è necessario "insegnare a imparare". Il che non significa solo accettare la non separazione nelle fasi della vita tra apprendimento e impiego delle competenze apprese ma anche essere aperti verso nuovi modi di pensare, di organizzare la propria vita e il proprio lavoro e, soprattutto, il portato delle nuove tecnologie che, a scadenze sempre più ravvicinate delle ondate (le "rivoluzioni" con cui tendiamo a identificarle), rimettono in discussione regole e comportamenti, ridisegnando il quadro di riferimento.

La maggioranza dei relatori, se non altro per la loro matrice accademica, ha concordato sulla sfida a cui è chiamata l'università, a partire da un ripensamento del modello (Profumo è anche Rettore dell'Open Institute of Technology, una nuova istituzione internazionale per la formazione online). Argomento ripreso da Donatella Sciuto, sia sul versante del

coinvolgimento di docenti provenienti dalle realtà economiche “esterne” (come già realizzato in molti casi al Politecnico di Milano), sia rispetto alle metodologie didattiche utilizzate e utilizzabili. A cui si è aggiunto Stefano Micelli, portatore di un’esperienza specifica di *upskilling* e *reskilling*, ovvero di processi formativi avanzati legati a professionalità esistenti realizzati sperimentalmente nel suo caso come affiancamento al piano Industria 4.0 a partire dal 2016, con un centinaio di progetti di *design thinking*. Secondo Micelli bisogna passare da un apprendimento passivo a uno attivo, non più individuale ma in squadra, in grado di

quattrocentomila nuovi nati nel 2022 rispetto agli oltre cinquecentomila di una decade fa) avrà inevitabili conseguenze sulla platea dei giovani in formazione, sottolineando una triplice necessità. Da una parte va aumentata la quota relativa di coloro che completano il ciclo formativo con un titolo accademico, al fine di mantenere il numero assoluto dei formati. Dall’altra, vanno frenati i fenomeni migratori unidirezionali verso l’estero dei laureati e dottori, magari esercitando una capacità attrattiva verso giovani in formazione provenienti da altre realtà internazionali. Combinare questi tre momenti non può essere solo un compito



favorire contributi e contaminazioni, anche attraverso legami intergenerazionali per favorire la condivisione delle conoscenze e un approccio interdisciplinare. Con ovvie conseguenze rispetto alla *governance* universitaria che deve diversificarsi in ragione dei diversi obiettivi su cui poi ritorneremo.

Una visione complementare è stata fornita dal “versante industriale”. Leopoldo Destro ha evidenziato le difficoltà nel trovare disponibili professionalità richieste dal mercato del lavoro a cui si cerca di rispondere con iniziative quali i dottorati industriali o gli ITS. Aumentare la commistione tra “mondi dei saperi” e “mondi del fare” è sicuramente un requisito ma purtroppo forse non basta se ci si limita a stage condivisi o a scambi di personale.

Un’ultima considerazione ha riguardato le dimensioni del fenomeno formativo. La denatalità del nostro paese (meno di

delle università, come, ad esempio, si evince dalla questione dei costi di residenza per i fuori sede, ma queste devono essere aperte al cambiamento, protagoniste della trasformazione e interagire con altri soggetti decisionali.

Alcune delle riflessioni presentate sul tema formazione hanno riguardato più specificamente il trasferimento tecnologico, argomento che costituiva la seconda parte dell’iniziativa. Tra tutti quello della *governance* dell’università che, come tutti hanno sottolineato, non può assegnare una preminenza alla sola logica accademica (con tutto quello che significa nei termini di regole e comportamenti anche non formalizzati) se si vuole veramente agire in relazione ai mercati esterni. È stato portato l’esempio del mondo anglosassone dove soggetti autonomi ma partecipati si caricano del compito di gestire i rapporti e, nella loro autonomia, individuano le competenze

necessarie e stabiliscono i più pertinenti rapporti di lavoro. Anche in questo caso è stato sottolineato un richiamo alla velocità del cambiamento che implica una dinamica intellettuale coerente con gli obiettivi che ci si pongono che devono essere allo stesso tempo ambiziosi ma realistici rispetto alle forze in campo, ai loro bisogni, alle loro aspettative. Tra gli esempi portati sul versante nazionale vi sono le “Fondazioni universitarie” ma, come è noto, la materia è complessa e non tutti gli esempi sono di successo.

Editoria scientifica per capire il mondo che cambia

Nel corso del Festival è stato anche assegnato il premio al “libro dell’anno” sull’innovazione. Tra i molti premi assegnati nel mondo dell’editoria, questo si caratterizza, a nostro giudizio, per due elementi. La modalità di costruzione delle decisioni, affidata a un doppio canale di una giuria scientifica “interna” costituita da autorevoli esponenti delle diverse anime del Festival, accompagnata però da una giuria esterna di lettori, ben più consistente come numero a cui concorrono in maniera esplicita e non anonima molti esponenti della filiera ricerca innovazione e, soprattutto, i giovani e gli studenti. La seconda originalità consiste nella natura del premio assegnato, ovvero nel fatto che a coloro che sono inseriti nella cinquina dei finalisti, e quindi potenziali vincitori, viene garantito l’acquisto di venti copie del volume, incrementate di ulteriori cinquanta nel caso del vincitore assoluto. Il tutto naturalmente per favorire la diffusione delle opere e rompere l’isolamento che

spesso affligge la divulgazione, a mezzo volume, della scienza.

Il premio si propone quindi di favorire le produzioni editoriali, con particolare attenzione alla qualità della scrittura, che raccontino e analizzino il mondo dell’innovazione sia sotto l’aspetto tecnologico, sia delle questioni etiche e filosofiche a essa connesse.

La varietà delle tematiche presentate, delle case editrici coinvolte, e la diversa natura degli autori, rappresenta un interessante indicatore, come pure la vicinanza dei punteggi raggiunti dai singoli autori nella classifica finale, testimonia che il panorama è foriero di importanti sviluppi. Peraltro il programma dell’evento ha fornito a ogni autore l’opportunità di presentare e discutere la propria opera e di motivarne contenuti e prospettive.

Ha vinto il premio il libro *Senza uguali* (edizioni Egea) di Guido Caldarelli, un fisico di Ca’Foscari, il cui sottotitolo, *Comprendere con le reti un mondo che non ha precedenti*, racchiude molti degli elementi che il libro presenta, dal rapporto con la complessità che ci circonda, alle connessioni che implicano di dover tener conto di “ordine e disordine” ai fini di pianificare le scelte per un mondo migliore, meno diseguale e con maggiori opportunità per tutti. Tutti argomenti ripresi nella prefazione curata da Stefano Mancuso.

Ma anche gli altri quattro finalisti meritano una citazione. Luca Amendola con *L’algoritmo del mondo* (Il Mulino), Cosimo Accoto con *Il mondo in sintesi* (Egea), Luca De Biase con *Eppur si innova* (Luiss University Press), Elena Esposito con *Comunicazione artificiale* (Egea).



Fuga e rientro di “cervelli”

RICERCA SENZA CONFINI

Un colloquio con Viviana Trezza di Fabio Matarazzo

Le esperienze dei giovani ricercatori all'estero sono opportunità per allargare orizzonti scientifici, culturali e personali. La sola fuga da praticare è quella da contesti di ricerca non arricchenti. Un'unica e unitaria comunità di ricercatori, senza barriere nazionali e riserve proprietarie, per dare risposte ai problemi di tutti e non di singoli paesi. Il problema del finanziamento della ricerca in Italia

Viviana Trezza, prezioso e prestigioso rientro di un “cervello in fuga”, ora docente all'Università RomaTre, ci racconta in questa intervista la sua esperienza, le motivazioni e i sentimenti che l'hanno indotta alle scelte compiute. Quella di emigrare, il vissuto in un diverso ambiente accademico e scientifico, la tensione a tornare in Italia, le ragioni che hanno determinato questa decisione, l'accoglienza ricevuta al rientro, le prospettive e le aspirazioni che confermano o fanno rimpiangere il ritorno. Le sue parole ci consentono di interrogarci, più da vicino, su un fenomeno che, insieme alla denatalità, costituisce un sintomo sempre più emblematico e preoccupante del declino del nostro paese. Anche di rilanciare, con cognizione di causa, la bontà di percorsi accademici e scientifici, quale quello di Viviana, e di cogliere in essi, piuttosto che il venir meno di un investimento oneroso, il vantaggio di far parte, a pieno titolo e con pari dignità, di un'unica comunità che non conosce confini ed è destinata, ce l'ha insegnato la pandemia, a muoversi all'unisono per offrire risposte efficaci a problemi che coinvolgono tutti. L'accesso aperto ai risultati della ricerca, ovunque e comunque svolta, l'interrelazione tra gruppi di ricerca e settori operanti in ogni dove sono ormai esperienza comune e condivisa e sempre più lo saranno in futuro. Di qui l'interscambio, la frequentazione di ambienti accademici e scientifici diversi, l'arricchirsi di un patrimonio di conoscenze e di metodologie nuove per devolverne l'acquisizione a vantaggio comune devono

suscitare ottimismo e speranza che il futuro della ricerca e della scienza, il nostro futuro, non sia appannaggio di qualcuno o di pochi ma sia, comunque e dovunque generato, ricchezza di tutti e per tutti.

Professoressa Trezza, sei assurta recentemente ai meritati onori della cronaca in occasione della presentazione, nell'Università degli Studi Roma Tre, del nuovo corso di laurea in Farmacia del quale sei stata promotrice dell'istituzione. Tuttavia non è stato soltanto l'esito di questo evento e la risonanza e il consenso che ha riscosso a esaltare mediaticamente il tuo impegno. È stato anche, se non soprattutto, l'evenienza, rara, del tuo rientro dall'esperienza accademica in Olanda. Il “rientro di un cervello in fuga”.

Bene! sei un esempio emblematico di



un fenomeno che merita, a mio giudizio, ben altra attenzione e considerazione di quelle riservategli finora, anche se con valutazioni, difformi forse, da quelle ritualmente offerte.

Ti ringrazio, dunque, per la disponibilità e ti cedo la parola per raccontarci, in primo luogo, come, quando e perché hai pensato di lasciare la nostra università e trasferirti all'estero.

Grazie per queste belle parole e per il tuo interesse per la mia esperienza. In realtà, non mi sono mai considerata un "cervello in fuga", perché questa espressione sembra sottintendere che i giovani ricercatori italiani che iniziano un'esperienza di ricerca all'estero partano con l'idea di abbandonare l'Italia, mossi magari dal desiderio di "fuggire" da una realtà poco gratificante e con poche risorse come è spesso l'Accademia italiana. In realtà, invece, io non intendevo assolutamente scappare. Nel 2005, quando ero dottoranda in Farmacologia e Tossicologia dell'Università "La Sapienza" di Roma, decisi di trascorrere all'estero l'ultimo anno di dottorato. Il mio mentore, infatti, ha sempre cercato di far capire ai suoi allievi quanto importante sia, per un giovane ricercatore, fare un'esperienza di ricerca all'estero. Le sue motivazioni (allargare i propri orizzonti scientifici, culturali e personali, acquisendo nuove competenze, incluse quelle linguistiche) mi sembravano del tutto condivisibili. In altre parole, mi sembrava un'ottima occasione di crescita professionale e personale. Tra l'altro, tutti i corsi di dottorato prevedono la possibilità di svolgere un periodo di ricerca all'estero, usufruendo di una maggiorazione della borsa di studio, e questo non è banale. Il mio ragionamento fu il seguente: avendo già una borsa di studio, sarei stata accolta più facilmente in un buon laboratorio all'estero, in quanto avrei contribuito alla loro produzione scientifica a costo zero.

Quali erano i tuoi rapporti nell'ateneo dal quale hai deciso di allontanarti, quali, allora, le tue aspettative e le tue prospettive?

Quando decisi di fare un'esperienza di ricerca all'estero, ero una dottoranda presso la stessa Università in cui mi ero laureata nel 2003. I miei rapporti all'in-

terno dell'Ateneo erano ottimi. Svolgevo attività di ricerca in un contesto scientifico molto stimolante. In particolare, partecipavo a diversi progetti di ricerca volti a studiare il ruolo del sistema endocannabinoidale nel funzionamento del nostro cervello, in condizioni sia fisiologiche che patologiche. Il sistema endocannabinoide è un affascinante sistema biologico formato da piccole molecole di natura lipidica che legano nel nostro corpo gli stessi recettori a cui si lega il principio attivo contenuto nella Cannabis. Quando io ero una dottoranda, si conosceva ancora poco di questo sistema, e il gruppo di ricerca del mio mentore aveva ottenuto importanti finanziamenti per studiarlo, in collaborazione con altre Università italiane e straniere. In altre parole, il laboratorio in cui svolgevo il mio dottorato di ricerca aveva quello che si definisce un ottimo *track record* in termini di finanziamenti ricevuti, pubblicazioni e collaborazioni. La mia aspettativa di allora era di poter continuare a fare ricerca di qualità nel campo della Neurofarmacologia, cioè studiare gli effetti dei farmaci e di altre molecole biologicamente attive sulle cellule nervose, e possibili nuovi approcci terapeutici per le patologie che colpiscono il nostro cervello.

Per quanto riguarda le mie prospettive di carriera, onestamente a quel tempo non vi ho dato molto peso. Immaginavo che comunque un dottorato di ricerca, se fatto bene, mi avrebbe arricchito di competenze e conoscenze spendibili non solo in ambito accademico ma anche, ad esempio, nel mondo dell'industria farmaceutica o in qualsiasi altro contesto lavorativo.

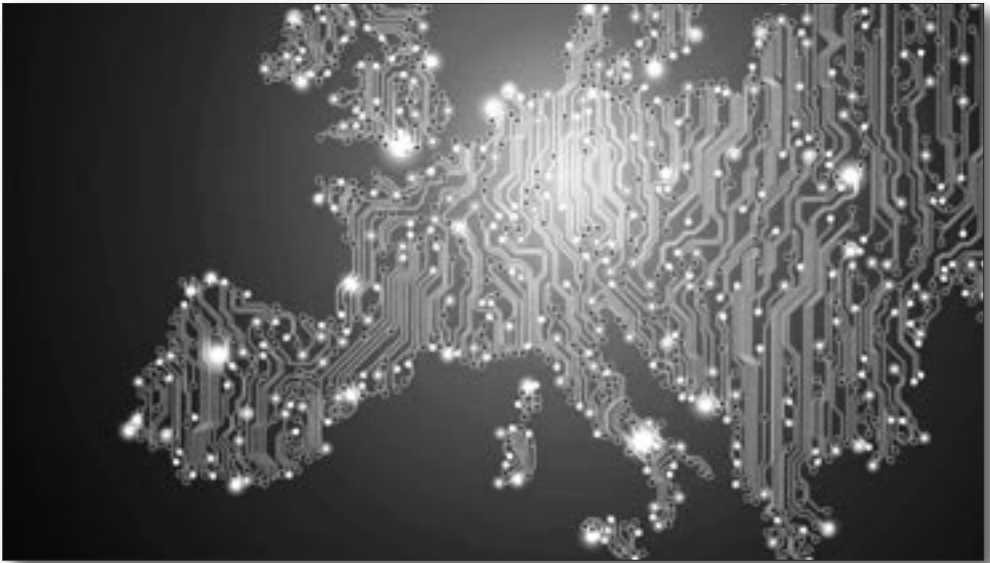
Come hai scelto l'Olanda? Sei stata indirizzata o chiamata? Ti consideravi in qualche modo rappresentante del tuo ambiente accademico o completamente estranea, se non antagonista ad esso?

Il professore con cui lavoravo aveva sentito parlare molto bene di un Istituto di ricerca olandese specializzato nelle Neuroscienze e nella Neurofarmacologia, il "Brain Center Rudolf Magnus" di Utrecht, che allora si chiamava "Rudolf Magnus Institute of Neuroscience". In Olanda, tra l'altro, l'inglese è comunemente utilizzato non solo in ambito

scientifico, ma anche da gran parte della popolazione, per cui avrei avuto sicuramente modo di praticarlo. Prendemmo quindi contatti con il Direttore del “Rudolf Magnus”, che conosceva già molti farmacologi italiani e fu felice di presentarmi ai ricercatori del suo staff, per trovare dei possibili interessi di ricerca in comune. E, come immaginavamo, fu davvero facile trovare un laboratorio disposto a ospitarmi per un anno. Alla fine, di anni a Utrecht ne ho trascorsi cinque. Non mi sono mai sentita estranea o antagonista rispetto all’ambiente accade-

parte, non vivevo più con loro da quando avevo iniziato l’università a Roma, per cui erano abituati all’idea che la mia vita si svolgesse altrove. Inoltre, i miei genitori erano fermamente convinti dell’importanza di imparare bene l’inglese, quindi immaginavano che, se anche non avrei continuato una carriera nella ricerca, comunque una esperienza all’estero mi sarebbe servita. Anche il mio fidanzato di allora, che poi è diventato mio marito, appoggiò la mia scelta senza condizioni.

Il secondo motivo per cui mi reputo for-



mico italiano, né quando sono partita, né quando sono rientrata. Anzi, mi sono sentita sempre una fiera rappresentante dell’Università italiana, perché è l’Università italiana che mi ha formata. La nostra Università è spesso bistrattata dai Governi di turno, gode di pochissime risorse economiche rispetto alle Università straniere, ha indubbiamente tanti problemi, ma è anche custode di tante eccellenze e fornisce, nella maggioranza dei casi, una solida preparazione di base.

Hai dovuto superare resistenze affettive, familiari o sentimentali per andare a vivere all’estero?

Sono stata molto fortunata, per almeno due motivi. Il primo è che la mia famiglia non ha mai interferito con le mie scelte professionali e accolse di buon grado la mia decisione di trasferirmi all’estero per un po’ di tempo. D’altra

tunata è che la mia famiglia mi abbia sempre fornito un fondamentale supporto economico. Nel 2005 lo stipendio netto di un dottorando italiano, inclusa la maggiorazione per la permanenza all’estero, era di 1.200 €, del tutto insufficiente per coprire le spese di vitto, alloggio, e viaggio. Basti pensare che l’affitto per un monolocale nello studentato olandese, da solo, era di quasi 800 € al mese. Senza l’aiuto della mia famiglia, non dico che la mia esperienza all’estero sarebbe stata impossibile, ma sicuramente molto più difficile, in quanto avrei dovuto trovare un secondo lavoro che mi permettesse di coprire tutte le spese. Ancora oggi, la borsa di studio di un dottorando italiano è molto, ma molto inferiore agli standard internazionali. Questo spinge necessariamente a una riflessione: quanti ragazzi vorrebbero fare un’esperienza all’estero, ma non riescono a permetterselo?

Come sei stata accolta nell'ambiente accademico olandese? Sei stata considerata un arricchimento, una minaccia o con indifferenza?

All'inizio, lo staff accademico olandese mi accolse in maniera garbata, ma anche con una generale indifferenza. D'altra parte, ero una dottoranda dell'ultimo anno, quindi scientificamente ancora immatura, e sarei stata lì solo qualche mese. In altre parole, come avevo immaginato, venivo vista semplicemente come una risorsa "a costo zero", dato che il "Rudolf Magnus" avrebbe sostenuto solo i costi relativi alla mia ricerca (di cui avrebbe beneficiato comunque anche il laboratorio presso cui lavoravo), ma non quelli relativi al mio stipendio o al vitto e all'alloggio. Sono stata accolta, invece, in maniera subito molto calorosa dalla ricca comunità di dottorandi e postdoc che frequentava l'istituto. C'erano tantissimi ragazzi, in gran parte stranieri, con cui è stato facilissimo legare subito. Dopo qualche tempo, però, è cambiato anche il mio rapporto con lo staff accademico, soprattutto nel momento in cui, trascorsi i primi dodici mesi di collaborazione che avevamo pattuito, mi fu proposto di rimanere a lavorare lì, questa volta stipendiata da loro. In altre parole, dopo i primi mesi, ebbi la chiara percezione di essere apprezzata a livello sia professionale che personale. A livello professionale, penso che apprezzassero il fatto che, in fin dei conti, checché se ne dica, l'Università italiana offre una preparazione di base di livello comunque eccellente (n.b.: quando io mi sono laureata, non c'era ancora la riforma 3+2, che tra l'altro non ha riguardato poi la mia classe di laurea). Inoltre, noi italiani, che da sempre abbiamo poche risorse, abbiamo radicata nel nostro DNA la capacità di vedere percorsi e soluzioni non ovvie che, nel contesto lavorativo, si traduce in un efficace *problem solving*, per dirla all'inglese. Infine, non avendo vincoli familiari, noi stranieri in genere lavoriamo molto di più della media locale. A livello personale, i colleghi olandesi apprezzavano ovviamente tutto ciò che viene apprezzato degli italiani all'estero: le maniere calorose, l'ospitalità, la familiarità con cui trattiamo il prossimo. Nel corso dei cinque anni che ho trascorso in Olanda, penso quindi che la percezione

che abbiamo avuto di me sia radicalmente mutata: da indifferenza ad arricchimento.

Come hai vissuto quegli anni? Rientravi spesso in Italia? Avevi nostalgia? Hai rimpianto qualche volta la scelta effettuata?

Ho un bellissimo ricordo dei cinque anni che ho trascorso in Olanda. Dal punto di vista umano, sicuramente nei primi tempi c'è stata un po' di nostalgia. Fortunatamente, il supporto economico della mia famiglia mi ha permesso di rientrare spesso in Italia, fosse anche solo per un weekend. Inoltre, è stata fondamentale l'amicizia di un gruppetto di ragazzi delle più svariate nazionalità. Con alcuni sono nati rapporti di amicizia duraturi, vivi ancora oggi. A livello personale, la svolta c'è stata quando, dopo i primi due anni, mi hanno proposto un contratto per altri tre anni. A quel punto, anche il mio fidanzato ha deciso di trasferirsi a Utrecht. Lui era dottorando in un altro ambito di ricerca ed è riuscito a entrare in un laboratorio di Amsterdam. Ho lasciato lo studentato e abbiamo affittato un appartamento in una posizione centrale di Utrecht. Dopo un anno, ci siamo sposati. Tanti colleghi e tutti i nostri amici olandesi sono venuti in Italia per il nostro matrimonio.

Un aspetto che ho apprezzato tantissimo della società olandese è l'importanza che viene attribuita alla ricerca e alla formazione. Con mio marito, prima che si presentasse l'opportunità di rientrare in Italia, stavamo valutando l'acquisto di una casa a Utrecht. Quando andammo in una delle principali banche olandesi per sondare la possibilità di aprire un mutuo per acquistare un immobile, chiedemmo al direttore se ci fosse stato bisogno di qualcuno, ad esempio i nostri genitori, che si facesse garante per noi dal momento che, seppur ben pagati, avevamo comunque ancora dei contratti a tempo determinato. Ci sembrava una domanda ovvia: non è forse questo quello che si chiede a qualsiasi giovane italiano che voglia comprare casa? La risposta ci lasciò piacevolmente sorpresi: per loro, il fatto di aver conseguito un dottorato di ricerca era una garanzia più che sufficiente per erogare un sostanzioso mutuo. Rientravamo, in pratica, nella categoria



di personale altamente qualificato che, in Olanda, aveva una probabilità altissima di ricoprire posizioni lavorative di alto livello. Mi viene da ridere al pensiero che, invece, assunta dall'Università italiana nel 2010 con un contratto a tempo indeterminato, ho avuto bisogno che mio marito garantisse per me per accedere a un banale finanziamento per l'acquisto di una cucina.

Un'altra caratteristica che ho molto apprezzato dell'ambiente lavorativo olandese è l'atteggiamento propositivo, critico e mai subordinato che avevano i ragazzi più giovani nei confronti dei colleghi più *senior*. All'inizio, ero molto intorpidita quando il professore ordinario di turno chiedeva il mio parere. Ho capito, poi, che il loro sistema accademico era molto meno formale di quello a cui ero abituata.

Non ho mai rimpianto la scelta effettuata: ho imparato tantissimo all'estero, arricchendo il mio bagaglio culturale con conoscenze ed esperienze che non avrei mai avuto e fatto se fossi rimasta in Italia. Ho avuto l'opportunità di sperimentare uno stile di vita diverso da quello a cui ero abituata, di conoscere nuove culture e una diversa realtà lavorativa. Infine, dal momento in cui ho avuto un contratto olandese, sono riuscita a mettere da parte un bel po' di risparmi e ho toccato con mano il differente trattamento economico dei ricercatori in Italia e all'estero. In Olanda, i dottorandi, i postdoc e i professori universitari hanno tutti stipendi di gran lunga più alti a quelli percepiti in Italia. A titolo esemplativo: quando ho preso servizio in Italia nel 2010 come ricercatore uni-

versitario a tempo indeterminato, il mio stipendio di allora era inferiore a quello di un dottorando olandese. Ora, che sono professore associato, ho uno stipendio uguale a quello che percepivo da ricercatore nel 2010 in Olanda, quando avevo molte meno responsabilità e doveri di quelli che ho oggi.

Hai mantenuto rapporti con il dipartimento o l'ambiente accademico d'origine? Quali sono state le collaborazioni scientifiche di quegli anni? Hai partecipato o contribuito all'accademia italiana o sei stata emarginata?

Durante i cinque anni che ho trascorso in Olanda, ho mantenuto molti rapporti, scientifici e personali, sia con i colleghi del Dipartimento da cui provenivo, sia con tanti altri colleghi italiani. A livello scientifico, infatti, la ricerca che ho fatto in Olanda è partita come una prosecuzione di quella che stavo facendo nel laboratorio di Roma. Io avevo esperienza nella farmacologia del sistema endocannabinoidale e nello studio degli effetti della Cannabis, mentre il mio supervisor olandese era esperto nello studio del comportamento sociale e degli effetti che le sostanze d'abuso hanno sul comportamento. Abbiamo unito le nostre competenze per studiare, tra le altre cose, il ruolo della Cannabis e degli endocannabinoidi nel comportamento sociale, e molti colleghi italiani hanno collaborato a questa ricerca.

Non mi sono mai sentita emarginata dall'accademia italiana. La ricerca scientifica è e deve essere senza confini e tutti i suoi attori collaborano, interagiscono e

competono senza guardare la bandierina sul camice.

Quando hai avvertito il desiderio di rientrare in Italia? Un desiderio che si è trasformato in ansia e tensione? Hai dovuto riattivare rapporti o hai trovato percorsi facilitati?

Nel 2009, su suggerimento del mio supervisor olandese, partecipai a un bando competitivo finanziato da NWO, “Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek”, l’ente olandese per la ricerca scientifica. Si trattava di un bando per giovani ricercatori che avessero conseguito il titolo di dottore di ricerca da non più di 3 anni e che, a prescindere dalla loro nazionalità, desiderassero svolgere attività di ricerca in Olanda. Ogni ricercatore vincitore avrebbe avuto 250.000 € a disposizione per finanziare la propria attività di ricerca in un qualsiasi ambito dello scibile umano. In Olanda, vincere questo bando era un trampolino di lancio per una carriera accademica di successo, il primo passo per l’indipendenza scientifica. Superai la prima fase della selezione, quella che, a detta di tutti, era la più competitiva. Tutti mi dicevano che, sulla base dei commenti positivi dei revisori anonimi chiamati a valutare il mio progetto, non avrei avuto problemi a superare anche la fase finale della selezione, e io stessa me ne convinsi. La delusione, quindi, fu davvero forte quando, mentre ero in Italia per un congresso, furono pubblicati i nomi dei vincitori, tra i quali non compariva il mio. Mi convinsi, erroneamente, di essere stata discriminata nella valutazione finale perché straniera, e mi sentii tradita dal sistema della ricerca olandese, che avevo fino ad allora considerato puramente meritocratico. Per la prima volta, quindi, manifestai al mio professore italiano il mio desiderio di rientrare in Italia. Per inciso, che i motivi alla base della mia esclusione dalla rosa dei vincitori del 2009 fossero diversi e per nulla legati alla mia nazionalità l’ho toccato con mano l’anno dopo quando, presentando un progetto scientificamente più solido, vinsi anche io il famigerato “Veni” olandese (sì, è abbastanza emblematico per un italiano che ha reminiscenze scolastiche di latino e storia: l’ente olandese per la ricerca scientifica

prevede tre tipologie di finanziamento, a seconda del livello accademico del partecipante, chiamate “Veni”, “Vidi” e “Vici”). Dopo la delusione del 2009, il Veni che vinsi nel 2010 ha segnato davvero l’inizio della mia indipendenza scientifica.

Ma torniamo ai motivi alla base del mio rientro in Italia. Un altro fattore, in quel periodo, iniziava a rendermi inquieta: né io né mio marito, nonostante vivessimo in Olanda da svariati anni, parlavamo o comprendevamo bene l’olandese. La giustificazione che ci davamo era semplice, seppur di comodo: in Olanda tutti, ma proprio tutti, parlano inglese. Inoltre, avevamo ritmi di lavoro molto serrati, stavamo investendo tutte le nostre energie nella carriera e non ritenevamo utile impegnare il poco tempo libero a disposizione imparando una lingua parlata in pochi posti al mondo, lingua tra l’altro oggettivamente ostica per un italiano. Tuttavia, eravamo consapevoli che, finché non avessimo parlato e compreso la lingua del posto, non saremmo mai stati integrati a pieno nella loro società. E come avremmo fatto qualora avessimo deciso di avere dei figli? Inevitabilmente, i nostri figli avrebbero parlato una lingua a noi oscura. Infine, non parlare l’olandese sarebbe stato un ostacolo anche per una nostra possibile stabilizzazione lavorativa. A conti fatti, la barriera linguistica, nel lungo termine, non era più sostenibile, né a livello personale né a livello professionale. Decidemmo di darci qualche mese di tempo per riflettere sul da farsi, e iniziammo ad accarezzare l’idea di una esperienza di ricerca negli Stati Uniti.

Cosa o chi ti ha indotto a rientrare? L’hai ritenuta una scelta conveniente? Nostalgia? Ragioni familiari o affettive? Prospettive accademiche? Ti sei interrogata a lungo prima di decidere o hai agito d’istinto?

Il 9 gennaio 2009 fu pubblicato un decreto-legge dell’allora Ministra Gelmini che prevedeva la possibilità per le università di procedere alla copertura di posti di professore ordinario e associato e di ricercatore mediante chiamata diretta di studiosi stabilmente impegnati all’estero in attività di ricerca o insegnamento a livello universitario da almeno

un triennio, prevedendo uno specifico finanziamento per tali operazioni (art. 1-bis, Legge n. 1 del 9/1/2009).

Proprio in quel periodo, il professore ordinario che era stato il mio docente guida durante il dottorato, e che era decano di Farmacologia alla Sapienza, venne a sapere che l'allora Dipartimento di Biologia dell'Università degli Studi Roma Tre, oggi Dipartimento di Scienze, sarebbe stato interessato ad acquisire un farmacologo, non disponendo ancora né di un docente interno per gli insegnamenti di Farmacologia e Tossicologia dei corsi di laurea in Biologia, né di un laboratorio di Farmacologia. Fui invitata a fare un seminario qui a Roma, nel Dipartimento di Biologia, per illustrare la mia

vinto il finanziamento olandese che tanto mi aveva fatto tribolare l'anno prima.

A conti fatti, sicuramente le ragioni familiari e affettive hanno avuto un ruolo preponderante nella nostra scelta di rientrare in Italia. Roma è una città meravigliosa, che conoscevamo bene in quanto ci avevamo vissuto da studenti universitari, e in cui avevamo già una ricca rete di relazioni e amicizie. Inoltre, rientrare in Italia avrebbe significato anche essere più vicini alle nostre famiglie e ai nostri genitori non più giovanissimi. A livello professionale, il rientro mi sembrò stimolante perché per la prima volta avrei potuto mettere su il mio laboratorio e fare l'attività di ricerca a cui ero più interessata. Questo, però, era al tempo



attività di ricerca, visitai il Dipartimento e conobbi i docenti che ne facevano parte, che si dimostrarono interessati al mio profilo professionale. Di ritorno in Olanda, parlai con mio marito di questa possibilità. Nel pieno della delusione per il mancato finanziamento olandese, desiderosa di stabilità e forte del supporto di mio marito, nel mese di novembre 2009 presentai la mia domanda di chiamata diretta in qualità di ricercatrice presso l'Università degli studi Roma Tre, in realtà senza crederci troppo. Nel frattempo, continuammo la nostra vita in Olanda. Nella primavera del 2010 ricevetti la comunicazione che la mia domanda era stata accettata dal Ministero, e presi servizio a Roma Tre il 2 maggio dello stesso anno. Per ironia della sorte, pochi giorni prima avevo saputo di aver

stesso fonte di timori. Innanzi tutto, sarei entrata in una realtà accademica che non conoscevo. Inoltre, se, da un lato, avrei potuto usare le strumentazioni e le infrastrutture del Dipartimento, dall'altro, avrei avuto bisogno di finanziamenti esterni per coprire tutte le spese specifiche per le mie attività di ricerca, a cominciare dalle dotazioni strumentali di base di cui il mio laboratorio aveva bisogno. Per fortuna, riuscii a portare in Italia gran parte del finanziamento ottenuto quello stesso anno in Olanda. Inoltre, ancora una volta la mia permanenza all'estero si rivelò utile, in quanto mi permise di partecipare a un bando della Comunità Europea destinato a ricercatori che volevano tornare in patria dopo un periodo di almeno tre anni all'estero, il cosiddetto Marie Curie Career Re-inte-

gration Grant. Da quando ho messo su il mio laboratorio, la preoccupazione di ottenere finanziamenti per le attività di ricerca e per pagare i miei collaboratori non mi ha più abbandonato, ma penso che questa sia una costante per chi fa questo lavoro.

Come sei stata accolta al tuo rientro nell'accademia? Un'acquisizione preziosa e arricchente per l'intero dipartimento o come una privilegiata che rientrando toglie spazio e opportunità a chi ha tirato la carretta?

In linea di massima, penso di essere stata accolta con entusiasmo a Roma Tre. Tanti colleghi erano e sono ancora davvero interessati alla farmacologia e alla mia attività di ricerca, e in effetti ho da subito iniziato a collaborare con alcuni di loro. Non so dire se qualcuno mi abbia mai considerato una *outsider* o una privilegiata, ma in fin dei conti, beneficiando di un finanziamento dedicato specificatamente alla chiamata diretta di ricercatori dall'estero, e andando a ricoprire un settore scientifico che a Roma Tre ancora non c'era, non penso che la mia acquisizione abbia minato le opportunità di carriera di qualcun altro.

Quali ora le aspettative e le prospettive? Sei contenta o hai rimpianti?

Guardandomi indietro, sono soddisfatta. Ho il mio laboratorio a Roma Tre, faccio la ricerca che più mi appassiona, ho dei validissimi ragazzi che collaborano con me, e penso di aver instaurato ottimi rapporti con tutti i colleghi. Come ho detto prima, ho l'ansia costante di procacciare finanziamenti per la nostra ricerca, così come sono in ansia per i giovanissimi che lavorano con me. È cruciale per me aiutarli a costruire un buon curriculum e spero che riescano tutti a trovare la stabilità lavorativa che desiderano, anche se per la maggior parte di loro, purtroppo, non ci potrà essere un futuro nell'accademia. Sono però fermamente convinta che un dottorato di ricerca, se fatto bene, fornisca a un giovane tutte le competenze necessarie per lavorare anche in altri settori, per esempio in campo aziendale. Guardando al futuro, invece, vedo ancora tanti traguardi da raggiungere: primo tra tutti, mi auguro che il nuovo

corso di laurea in Farmacia, di natura multidisciplinare e progettato in concerto con tutti gli *stakeholders* del mondo farmaceutico, trovi l'apprezzamento da parte sia degli studenti che del mondo produttivo.

Dal punto di vista personale, ho una famiglia fantastica ma, come tantissime donne che lavorano, vivo giornate di ordinaria follia nel perenne tentativo, a volte riuscito, a volte meno, di conciliare vita privata e professionale. Su questo aspetto della società italiana do un giudizio impietoso: le donne che lavorano hanno in Italia pochissimo supporto istituzionale e, se non possono contare su una nutrita squadra di nonni/zii/baby sitter, faticano davvero a conciliare lavoro e famiglia. Faccio un esempio: quando arrivai in Olanda nel 2005, notai che era prassi comune che ogni genitore con bambini piccoli lavorasse almeno un giorno a settimana da casa, e questo valeva per ogni livello di carriera, dal dottorando al direttore di istituto. Inoltre, i colleghi olandesi mi hanno sempre parlato di tante forme di supporto alla genitorialità. Non a caso, mentre nessuno dei miei colleghi dottorandi italiani aveva ancora dei figli, tanti colleghi olandesi della mia età avevano già dei bambini.

Che giudizio vuoi esprimere sul fenomeno della "fuga dei cervelli". La ritieni evenienza commendevole o deprecabile?

Come ti ho detto all'inizio, credo che per ogni giovane che voglia fare attività di ricerca, un periodo di esperienza all'estero sia un momento di crescita personale e professionale. Ma dovrebbe essere, appunto, una parentesi. L'aspetto triste è che, molto spesso, un giovane trova poi più facilmente e rapidamente opportunità e gratificazioni, anche economiche, all'estero piuttosto che in Italia.

A mio avviso non c'è una fuga da arginare, ma la necessità di creare un numero sufficiente di opportunità per tutti quei ragazzi validi il cui talento crea ricchezza all'estero ma, purtroppo, non nel nostro paese. L'unica fuga che deve essere messa in pratica è quella da quei contesti di ricerca in cui un giovane non può arricchirsi di esperienze, collaborazioni e contatti con il mondo esterno.



Grazie Viviana per la disponibilità a mettermi a parte della tua esperienza. Grazie, soprattutto, per restituirci, con le tue parole e la tua testimonianza, la più efficace e verificata valutazione della nostra università che proviene, molto più e meglio degli algoritmi dell'ANVUR, dal riscontro dell'accoglienza e dall'apprezzamento riservato generalmente ai nostri ricercatori. L'augurio è che la tua positiva esperienza in Olanda non costituisca un evento eccezionale o episodico ma rappresenti la comune e diffusa quotidianità della più parte dei nostri "cervelli in fuga". Dici bene nel rifiutare questa definizione per chi, come nel tuo caso, sceglie di fare periodi di studio e di ricerca in altri contesti accademici. Non stiamo parlando, infatti, anche se a volte la traduzione mediatica del fenomeno ne accredita l'idea, del ricercatore con "la valigia di cartone" in cerca di opportunità e occasioni di realizzazione. La capacità formativa della nostra università è sperimentata, valida e conclamata e dobbiamo esserne consapevoli e fieri anche se, per confermarla, è necessario non demordere nell'impegno per rimuovere le incrostazioni e le condizioni sfavorevoli che ancora la caratterizzano rispetto ad altri contesti internazionali. Se è sacrosanto che i ricercatori si muovano liberamente per rincorrere soltanto i propri interessi di ricerca, come dici giustamente, senza etichette o bandierine sui loro camici, è anche necessario che la passerella, sulla quale l'andare e venire deve essere reso possibile, sia posta a una stessa altezza e non si trasformi in un percorso in salita per molti. Condizioni di lavoro, remunerative, di strutture e di attrezzature

laboratoriali dovrebbero consentire la mobilità per rincorrere soltanto attitudini e interessi di ricerca e di approfondimento. Condizioni familiari e sociali non possono costituire un discrimine. Non debbono impedire che alcuni siano limitati nelle loro aspirazioni e possibilità di contribuire a un processo che, l'ha confermato da ultimo l'esperienza del Covid, si caratterizza per il fluire, sempre più partecipato, di apporti di ricerca comunitari che trovano soltanto nell'integrazione e nella condivisione la possibilità di fornire risposte utili a problemi che sono di tutti e non di singoli paesi. Per questo, per poter far parte dell'alveo dell'unico fiume che si alimenta con affluenti da ogni dove, è necessario assicurare ai nostri giovani le stesse opportunità che altri sistemi sono in grado di offrire. Remunerazioni, condizioni di impiego, agevolazioni abitative o di attenzione alle esigenze familiari per le donne, finanziamenti e strumentazioni di ricerca debbono poter consentire a tutti i ragazzi che abbiano attitudini riconosciute e sperimentate di mettersi in gioco al pari dei coetanei. La fuga, il rientro, l'affanno di compensare le uscite con gli ingressi di chi viene dall'estero, mi sembrano ormai concezioni datate, tipiche di un'idea della ricerca quale strumento di competizione. Organizzata in ambito nazionale per ricercare, rincorrere e affermare una pretesa superiorità di alcuni su altri. Mi sembrano concetti che non hanno più ragion d'essere, tanto meno opinioni da incentivare. Piattaforme digitali, open access, rivisitazione dei brevetti, finanche del diritto d'autore sono ormai all'ordine del giorno delle riflessioni in ambito internazionale per ridefinirne limiti e potenzialità. Sono argomenti delicati e controversi. Non sarà agevole adottare soluzioni comuni in breve tempo ma, di certo, come per tante innovazioni che sembravano avveniristiche e che rapidamente sono state trasformate in realtà vissute, anche un'unica e unitaria comunità di ricercatori, che interagiscano senza barriere nazionali e riserve proprietarie, si affermerà progressivamente e irreversibilmente. Costituirà la migliore risposta alle esigenze e ai problemi sempre più attuali e pressanti posti dalla globalizzazione e ai rischi dell'avvilupparsi dell'umanità in uno sviluppo del quale rischia di perdere il controllo. È il mio augurio che spero possa essere condiviso anche da Viviana e dai suoi colleghi.



Il comparativismo storico tra limiti e contraddizioni

NAZISMO E STALINISMO NEL DIBATTITO PUBBLICO EUROPEO

di David Baldini

La ricerca di analogie tra regimi profondamente diversi rischia di banalizzare la storia e metterla al servizio di ideologie che non hanno nulla da spartire con la scienza. Non si tratta di scegliere tra chi è stato peggio, ma collocare gli avvenimenti nei giusti contesti. L'ambiguità del termine "totalitarismi"

Circa un quarantennio fa Luciano Canfora, a proposito del metodo storico fondato sull'analogia, osservava: «Un procedimento conoscitivo di tipo analogico è alla base della riflessione tucididea della conoscenza storica: opera in concreto nell'esempio di ricostruzione del più remoto passato, la cosiddetta 'archeologia', con cui si apre la sua opera. L'intuizione centrale è l'inestricabilità del fatto dal soggetto, che – come Tucidide si esprime – 'trova' l'evento, essenzialmente attraverso una comparazione analogica tra eventi 'simili'. Procedimento eminentemente empirico: ed è per via empirica infatti che Tucidide perviene ad una tale intuizione nel concreto cimentarsi col 'mestiere di storico'». ¹ Se dunque la fase nella quale il soggetto "trova" analogicamente l'evento – il quale finisce per divenire "inestricabile" dal soggetto stesso che l'ha "trovato" – è propedeutica alla ricerca, quella successiva, riguardante l'"empiria", investe in modo ancor più diretto lo storico nell'esercizio del suo "mestiere", in quanto gli impone di non dimenticare mai che l'"interferenza ideologica non solo orienta", ma può anche "deviare o paralizzare".

Un esempio di scuola, in tal senso, è rappresentato, dall'aspro dibattito sul "passato che non passa", che, svoltosi un cinquantennio fa in Germania, si estese poi al resto dell'Europa, con un coinvolgimento massmediologico davvero rilevante. A ciò va aggiunto il clima da guerra fredda nel quale esso si svolse, che, in qualche modo, finì per condizionare il di-

battito, in quanto sottintendeva che il confronto non potesse avvenire «al di fuori del concetto di totalitarismo» e che esso presupponesse "una similarità" preventiva tra nazismo e stalinismo, in quanto considerati i due totalitarismi più significativi del XX secolo. ² «Il guaio però è che – come è stato osservato – il concetto di totalitarismo non ha alcun'altra plausibilità all'infuori di quella che gli deriva [...] dall'osservazione dei meccanismi di funzionamento di un certo numero di regimi politici contemporanei. Assegnargli radici filosofiche, o addirittura metafisiche, porta fuori strada». ³

E così è stato allorché negli anni Settanta lo storico tedesco Ernst Nolte, già noto per un'opera importante sul totalitarismo nazifascista, *I tre volti del potere*, ⁴ il 6 giugno 1986 scrisse per la "Frankfurter Allgemeine Zeitung" un articolo dal titolo *Il passato che non vuole passare*. In esso egli sosteneva le seguenti tesi: 1) l'Arcipelago Gulag "precedette Auschwitz"; 2) lo "sterminio di classe" dei bolscevichi fu il *prius* logico e fattuale dello "sterminio di razza"; 3) Hitler e i nazisti compirono un'"azione asiatica" per così dire preventiva, in quanto ritenevano di essere il bersaglio più immediato e diretto del bolscevismo.

Tali teorie trovarono come è noto una adesione pressoché immediata da parte di quei tedeschi che, ritenendo ormai fossero state emendate le colpe del passato, speravano nel classico colpo di spugna, il quale ponesse finalmente fine al detestato "passato che non passa". ⁵



Circa un mese dopo, Jürgen Habermas rispondeva a Nolte, su “Die Zeit”, con l’articolo *Una sorta di risarcimento danni*. Il filosofo e sociologo tedesco, dopo aver demistificato le argomentazioni di Nolte, che erano quelle di velleitare l’opinione pubblica del suo paese toccando il tasto sempre sensibile del nazionalismo, passava non solo ad attaccare il collega, ma anche i suoi epigoni “neorevisionisti”, che rispondevano ai nomi di Michael Stürmer, Andreas Hilgruber, Klaus Hildebrand. Questi venivano infatti accusati sia di aver tentato di relativizzare i crimini nazisti, sia di aver avuto l’improntitudine di richiedere un “risarcimento danni” a riparazione delle azioni del passato; richiesta la cui unica motivazione plausibile era da ricercare nel ruolo-guida che la Germania si trovava ormai a svolgere all’interno del Vecchio Continente;⁶ *leadership* in qualche modo minata in modo permanente dalla tragica pregressa esperienza nazista. Di qui la contraddittorietà delle argomentazioni dei neorevisionisti, i quali da una parte rivendicavano il diritto a una nuova identità nazionale, dall’altra pretendevano di realizzarla “pareggiando” i conti con il proprio passato, non si capisce bene in base a quale principio.

Ebbene, l’equiparazione dei crimini nazisti con quelli staliniani, in questo particolare contesto, si rivelava un utile espediente per uscire dalle secche in cui la Germania si trovava, se non fosse stato che il prezzo da pagare per la re-

missione delle colpe del passato finiva per risultare decisamente troppo alto. Un’assoluzione a buon mercato, infatti, oltre a comportare la conseguenza di relativizzare – se non addirittura oscurare – le responsabilità tedesche in tema di stragi, finiva in particolare per banalizzare la stessa Shoah, non a caso da molti considerata un fenomeno “unico” della storia del XX secolo. Di conseguenza, ove la tesi neorevisionista fosse prevalsa, il genocidio del popolo ebraico avrebbe finito per subire un drammatico processo di riduzione, finendo per diventare uno dei tanti episodi di violenza collettiva, che – seppure deprecabili – non rappresentavano certo una novità nel travagliato cammino della storia. E, d’altro canto, non era forse vero – si aggiungeva – che il primo “genocidio” di cui l’Occidente abbia contezza era stato quello del 1915, compiuto dai turchi ai danni degli armeni? Di qui l’accusa ancor più esplicita da parte di Hans-Ulrich Wehler,⁷ il quale non avrebbe mancato di accusare Nolte di “riduzionismo”, proprio per quanto afferiva al “genocidio”.⁸

Come si può evincere dunque da queste poche note, la sostanza della questione non consisteva tanto nel “metodo comparativo” in sé, quanto piuttosto nell’uso politico che se ne era voluto fare, nonostante che Jean Améry, negli stessi anni Settanta, nel suo celebre libro *Intellettuale ad Auschwitz*,⁹ avesse già definito la diade “comunismo - nazismo”, come «la principale mistificazione politica del dopoguerra», in quanto l’abbinamento

stesso suggeriva l'idea che i due regimi potessero essere considerati come «due manifestazioni in fondo non tanto dissimili di una stessa identica cosa». «Tropo di frequente – egli argomentava – si sono voluti accostare Hitler e Stalin, Auschwitz e la Siberia, il muro del ghetto di Varsavia e il muro di Berlino voluto da Ulbricht, così come si è soliti accostare Goethe a Schiller, Klopstock a Wieland. Prendendo su di me ogni responsabilità e a rischio di una denuncia, ripeto a questo punto quanto Thomas Mann disse nel corso di un'intervista che gli procurò molti nemici: e cioè che il comunismo, sebbene in certi momenti si manifesti nell'orrore, simboleggia in ogni caso un'idea dell'uomo, mentre il fascismo hitleriano non era in nessun modo un'idea, ma solo malvagità».

Quasi negli stessi termini si sarebbe espresso poco tempo dopo Primo Levi, il quale, in una intervista del 1979, dichiarava: «Ho studiato bene il primo libro di Solgenitsin, per vedere le affinità e le differenze tra i Lager russi e quelli tedeschi e posso dire una cosa: nei Lager russi la morte è un sotto prodotto, non è lo scopo».¹⁰ Ma non era finita qui: egli sarebbe tornato sull'argomento anche nell'*Introduzione* alla ristampa tedesca di *Se questo è un uomo* con le seguenti parole:¹¹ «Mi pare d'intravedere nella criminosa tragedia del Terzo Reich un avvenimento unico, esemplare e simbolico, ma il cui significato non è stato ancora chiarito: forse vi si può leggere il presagio di una maggiore catastrofe che pende sull'umanità, e che potrà essere stornata solo se noi tutti riusciremo a interpretare il passato, svuotandolo così della sua minaccia».

Storie e "mitologie" totalitarie a confronto

Qualche anno dopo Nolte, a tornare sull'argomento sono stati, tra gli altri, gli autori di due pregevoli saggi, dal titolo pressoché identico: *Stalinismo e nazismo. Storia e memoria comparate*, uscito con la curatela di Henry Rousso,¹² e *Stalinismo e nazismo. Dittature a confronto*, a cura degli angloamericani Ian Kershaw e Moshe Lewin.¹³ Nella prima di esse, ad esempio, lo scrupolo filologico ed ermeneutico del curatore sembra in qualche modo fare aggio su quello contenuti-

stico, come dimostra l'attenzione tutta particolare da egli stesso rivolta al termine di "comparazione". Nel suo saggio introduttivo – *La legittimità di una comparazione empirica* – Rousso infatti, dopo aver affermato che "stalinismo e nazismo" – e non già come in precedenza era stato ipotizzato "comunismo e nazismo" – sono da giudicare come i "due più grandi flagelli del secolo", specificava che bisognava procedere nell'analisi in modo "empirico" e non "assoluto". Da parte sua Pierre Hassner, autore di un altro dei saggi presenti nel libro – *Oltre la storia e la memoria* –, dopo aver analizzato anch'egli i due regimi a confronto, finiva però per riconoscere – anche da un punto di vista semantico – la sostanziale "asimmetria". «Perché – egli si chiedeva – 'stalinismo e nazismo' e non 'stalinismo e hitlerismo' o 'bolcevismo e nazismo'»? In conclusione, egli finiva per optare per la diade "stalinismo e nazismo", in quanto parlare di "comunismo" e di "nazismo" sarebbe stato a suo giudizio quanto meno inappropriato. Mentre infatti il primo termine, in quanto sistema politico, rinvia a una costellazione di realtà sincronicamente e diacronicamente complesse – sviluppatasi per circa un settantennio –, il secondo, seppure destinato ad alimentare la nostalgia di qualche attardato estimatore, appariva tuttavia racchiuso e risolto entro il breve arco di tempo di un dodicennio (1933-1945).

All'incirca nello stesso periodo intervenivano però nel dibattito anche Ian Kershaw e Moshe Lewin, i quali con molta maggiore nettezza osservavano: «Un ultimo esempio di distorsione del metodo comparativo per finalità politiche, nel continuo riesame del recente passato di entrambi i paesi [Germania e Russia, *n.d.r.*], ci riporta all'Olocausto e a quello che si può definire il 'bilancio delle atrocità' perpetrate da ciascun regime. A sottolineare la portata del terrore stalinista non sono solo nazionalisti e apologeti del nazismo tedeschi, ma anche nazionalisti russi fortemente anticomunisti, i primi ad accreditare l'opinione secondo la quale Stalin fece più vittime di Hitler (come se questo potesse giustificare parte degli orrori perpetrati dal nazismo), i secondi per connotare il genocidio nazista di una caratteristica assimilabile, se non peggiore, a quella del nazismo, al

fine di porre l'accento sul male incarnato dal comunismo».¹⁴

Un'indicazione di merito e di metodo ancor più conseguente sulla questione ci era stata offerta qualche anno prima dallo stesso Kershaw,¹⁵ il quale, in *Che cosa è il nazismo?*, aveva messo in guardia quanti si opponevano al nazismo al pericolo sempre incombente di una deriva "mitica". «Il passato nazista – sosteneva – suscita in coloro che si trovano ad affrontarlo appassionati sentimenti di denuncia morale. Ed è giusto che sia così. E tuttavia, per quanto giustificati, e persino necessari siano questi sentimenti, a lungo andare la denuncia morale non può bastare, e rischia facilmente di alimentare non la comprensione, ma la leggenda».

Alla luce di quanto si è detto, è possibile trarre almeno due indicazioni. La prima, di carattere metodologico, è implicita nelle parole di Kershaw, il quale ribadisce che il sistema della comparazione non è altro che uno dei tanti, in quanto «non esiste un unico e specifico metodo per intraprendere uno studio comparativo della storia. I metodi e gli approcci della storia comparativa devono rimanere eterogeni e pragmatici, così come avviene in qualsiasi altro tipo di indagine storica».¹⁶ La seconda ci viene da Enzo Traverso, il quale, a proposito del concetto di "totalitarismo" si interrogava problematicamente se esso, nel caso della Russia sovietica, si dovesse considerare come legato a un uomo (Stalin etc.) o a un "sistema", etc.¹⁷ Di più: dopo

che il comunismo si era "congedato dall'attualità" a seguito della fine dell'Unione Sovietica nel 1991, egli riteneva che fosse finalmente giunto il momento di intraprendere nuove strade di ricerca: «Non che tutte le realtà politiche designate da questo termine [totalitarismo] – egli scriveva – siano definitivamente scomparse dal nostro pianeta, ma la fine del 'secolo breve' – l'epoca nella quale si sono consumate le due esperienze storiche che lo hanno generato, quelle dei fascismi e del comunismo – ci permette di *storicizzarlo*».

Va dunque ribadito ancora una volta che in discussione non è il metodo comparativo in sé – cui per altro ricorriamo noi stessi allorché, ad esempio, per sostenere l'"unicità" di Auschwitz, non esitiamo a istituire confronti con il passato –, ma le conseguenze che da esso derivano quando ci si dimentica di utilizzare il metodo "empiricamente". Appare finanche banale osservare, ad esempio, che, se da una parte è anche possibile rilevare tratti simili tra i due totalitarismi del secolo scorso – ad esempio nell'atteggiamento di disprezzo nei confronti dei principi democratici, nell'uso di una criminale politica repressiva, nel ricorso a forme maniacali di culto della personalità –, dall'altra un utilizzo fazioso di tale metodo porta a sottovalutare, o financo a trascurare e infine dimenticare, le differenze. Insomma, nazismo e stalinismo appartengono a famiglie politiche e culturali così radicalmente diverse che possono essere equiparati, in quanto re-



gimi, solo con innaturali forzature, che sono il prodotto della propaganda più che dell'analisi storica. Ci limitiamo a osservare che in questa scia si inerisce, ad esempio, *Il libro nero del comunismo. Crimini - Terrore - Repressione*,¹⁸ vera e propria operazione di marketing politico, nel quale il metodo adottato è stato di carattere quantitativo. In buona sostanza si voleva dimostrare che la cifra dei morti causata dai "comunisti" di tutto il mondo – 85 milioni – sarebbe stata superiore a quella dei morti provocati dai nazisti.

Il comparativismo e gli orientamenti dell'Europa di oggi

A dimostrazione di quanto attuale, e per niente peregrina, sia l'equiparazione nazismo-stalinismo basterebbe ricordare che recentemente i rappresentanti del popolo che siedono al Parlamento di Strasburgo, il 19 settembre 2019, hanno approvato, a stragrande maggioranza – 535 voti a favore, 66 contrari, 52 astenuti –, una risoluzione, "Importanza della memoria europea per il futuro dell'Europa", che ha suscitato non poche reazioni. I deputati della minoranza socialista, ad esempio, hanno contestato non tanto la risoluzione, sulla quale non potevano non dirsi d'accordo, quanto piuttosto le motivazioni storiche e culturali addotte per giustificarla. Per comprendere infatti a quale "memoria" i conservatori europei alludessero basterebbe riferirsi all'istituzione, nel 2017, della "Casa della storia europea", nata su un progetto del Parlamento di Strasburgo.¹⁹ Questa, concepita come sede di una "Esposizione permanente" di oggettistica varia, era stata originariamente istituita con intenti eminentemente "didattici". Nella *Guida* di base, pubblicata a uso del visitatore, leggiamo ad esempio a pag. 4 che il padiglione "L'Europa prende forma" – propedeutico all'Esposizione stessa e dedicato agli "spazi educativi" – viene così presentato: «L'obiettivo di questa esposizione è offrire ai visitatori una panoramica della storia europea. I vari tempi non sono organizzati in funzione delle frontiere nazionali, ma corrispondono piuttosto ai principali processi e fenomeni che hanno diviso e unito gli europei nel corso del tempo».

Fin qui nulla da eccepire. Basta però scorrere poche righe, scritte a illustrazione del terzo padiglione – *L'Europa in rovina (1914-1945)* –,²⁰ perché le finalità didattiche di cui sopra acquisiscano una loro fisionomia. In esse, infatti, da una parte, la «memoria è giustamente presentata come l'elemento essenziale tanto per gli individui quanto per i gruppi sociali», nonché «base dell'apprendimento e della consapevolezza di sé»; dall'altra essa viene indicata quale strumento di difesa necessario per non incorrere di nuovo negli "errori" del passato, di cui si resero responsabili – *tout court* – i due regimi "totalitari" del XX secolo, stalinismo e nazionalsocialismo. «Due sistemi – si precisa – ideologicamente opposti, ma che appaiono molto simili nella loro brutalità e oppressione». Presentata così la formulazione potrebbe ancora essere accettata, se non fosse che quel superlativo assoluto – «molto simili» – ci richiama alla memoria quelle tesi "neorevisionistiche", cui i parlamentari di Strasburgo – il cui pur nobile scopo era pur quello di voler educare moralmente e civilmente i cittadini europei – sembra che abbiano voluti rifarsi. Infatti, poiché, come si suol dire, il diavolo si nasconde nei dettagli, alle pagine 58-59 della *Guida*, l'analogia viene così seccamente riproposta: «Nazionalsocialismo: genocidio e terrore di massa»; «Stalinismo: terrore di massa».

Ebbene, l'asimmetria ci appare in tutta la sua evidenza. Il secondo termine di paragone infatti, lo stalinismo, non contiene quel sostantivo universalmente considerato come dirimente – "genocidio" –, a proposito del quale uno storico come Dan Diner si è spinto ad affermare che la Shoah è non solo un avvenimento fondante del XX secolo, ma anche «un evento di vera importanza sovrastorica il cui impatto non si indebolisce con il passare del tempo».²¹ Di conseguenza, dal momento che, in quanto cittadini europei, non vogliamo fare torto ai deputati di Strasburgo mettendo in discussione le loro conoscenze storiche, ci chiediamo – preso atto che dagli anni Settanta in poi la Germania ha fatto finalmente i conti con la propria storia – se sia possibile equiparare l'odio di classe all'odio di razza, la persecuzione e la repressione politica al genocidio, il Gulag al Lager. A nostro giudizio no. E non si può dire



che la questione non riguardi l'Europa, se è vero che, come ci ha ricordato Claudio Pavone,²² «peculiare della seconda guerra mondiale fu», la lotta all'interno dell'Europa stessa fra collaborazionisti e resistenti, «che ha in maniera spiccata i caratteri di guerra civile».

D'altro canto, già un quarantennio fa Kershaw ci aveva già indicato da dove venissero i pericoli per il Vecchio Continente, allorché scrisse:²³ «L'affiorare di nuove forme di fascismo e di razzismo, più minacciose di quanto si sarebbe potuto immaginare anche solo pochi anni fa, rende oggi il compito di comprendere il disastro causato dal nazismo alla Germania e all'Europa più importante di quanto non sia mai stato dopo la fine della guerra. Certo, il contributo che lo storico specialista del nazismo può offrire alla lotta contro l'inquietante e avvilente risveglio del fascismo è modesto. Ma, per quanto piccolo, ha nondimeno un'importanza vitale. La conoscenza è preferibile all'ignoranza, la storia è migliore del mito. E quando l'ignoranza e il mito generano l'intolleranza razziale e una rinascita delle illusioni e delle idiozie del fascismo, queste verità ovvie meritano più che mai di essere tenute ben presenti».

Per evitare dunque che gli spettri del passato tornino di nuovo ad agitare il nostro presente non ci resta che rifarci a quanto ebbe a dire Primo Levi un anno prima di morire. Amareggiato per il rilievo sempre maggiore che, più di trent'anni fa, l'indirizzo neorevisionistico aveva assunto, scriveva: «Questo moderno ritorno alla barbarie è centrale, infine, nella coscienza dei colpevoli di allora e dei loro eredi: se così non fosse, non

avremmo assistito al laido conato dei revisionisti, di quei giovani storici che solo in questi ultimi anni sono venuti allo scoperto, che si professano politicamente bianchi, tavole rase, imparziali, neutrali, aperti a tutti i pro e a tutti i contro, ma che dedicano pagine e pagine di acrobazie polemiche per dimostrare che noi non abbiamo visto quello che abbiamo visto, non vissuto quello che abbiamo vissuto».²⁴

Consideriamo queste parole come conclusive, perché aggiungerne altre a commento suonerebbe — per noi — semplicemente blasfemo.

Note

¹ L. Canfora, *Analogia e storia. L'uso politico dei paradigmi storici*, il Saggiatore, Milano 1982.

² Così I. Kershaw e M. Lewin, *Premessa a Stalinism and Nazism. Dictatorships in Comparison*, a cura di, Cambridge University Press 1997, trad. it. *Stalinismo e nazismo. Dittature a confronto*, Editori Riuniti, Roma 2002.

³ Così M. Tarchi, *Prefazione* a A. de Benoist, *Nazismo e comunismo*, Controcorrente, Napoli 2005.

⁴ E. Nolte, *I tre volti del potere*, Mondadori, Milano 1971. Ad esso Nolte fece seguire un altro saggio, *Nazional-socialismo e bolscevismo. La guerra civile europea*, Sansoni, Firenze 1988. La polemica che ne era seguita si era svolta tutta all'interno di quell'indirizzo che sarà poi definito in Germania *Historikerstreit* (ovvero disputa tra storici), a sua volta filiazione della *Neue Sozialgeschichte* (nuova storia sociale).

⁵ Sulla questione si veda anche AA.VV., *Germania. Un passato che non passa*, a cura di G. E. Rusconi, Einaudi, Torino 1987.

⁶ Si ricorda, per inciso, che tre anni dopo l'arti-



colo di Nolte si assisterà alla caduta del Muro di Berlino, che porterà alla riunificazione tedesca.

⁷ H.-U. Wehler, *Le mani sulla storia. Germania: riscrivere il passato?* Ponte alle Grazie, Firenze 1989.

⁸ E. Nolte, *Nazional-socialismo e bolscevismo. La guerra civile europea*, Sansoni, Firenze 1988. Si veda, in particolare il saggio di E. Nolte, *Il passato che non vuole passare*, contenuto nel volume collettaneo a cura di G. E. Rusconi, *Germania: un passato che non passa. I crimini nazisti e l'identità tedesca*, Einaudi, Torino 1987.

⁹ J. Améry, *Intellettuale ad Auschwitz*, ed. orig. 1977, trad. it. Boringhieri, Torino 1987. Améry è lo pseudonimo dell'ebreo austriaco Hans Mayer. Fuggito in Belgio dopo l'annessione dell'Austria alla Germania nazista, entrerà nella resistenza belga. Catturato nel 1943, fu torturato e poi deportato in vari campi di concentramento, tra cui anche ad Auschwitz, dove conobbe Primo Levi.

¹⁰ Si veda *Echi di una voce perduta*, a cura di G. Poli e G. Calcagno, Mursia, Milano 1992. Nel libro viene riportata l'intervista concessa da P. Levi a S. Giacomoni, "la Repubblica" nel 24 gennaio 1979.

¹¹ *Echi di una voce perduta*, a cura di G. Poli e G. Calcagno, op. cit.

¹² *Stalinisme et nazisme. Histoire et mémoire comparées*, Bruxelles 1999, trad. it. *Stalinismo e nazismo. Storia e memoria comparate*, a cura di H. Rousso, Bollati Boringhieri, Torino 2001. Il libro è nato dalla collaborazione di studiosi di varia ispirazione, tutti però appartenenti al francese IHTP, *L'Institut d'histoire du temp présent*, di Parigi.

¹³ I. Kershaw e M. Lewin, *Stalinism and Nazism. Dictatorships in Comparison*, trad. it. *Stalinismo e nazismo. Dittature a confronto*, op. cit.

¹⁴ I. Kershaw e M. Lewin, *Regimi e dittatori: prospettive di comparazione*, Introduzione a AA.VV., *Stalinismo e nazismo. Dittature a confronto*, a cura di I. Kershaw e M. Lewin, op. cit. A proposito del confronto tra Hitler e Stalin si potrebbe citare il libro di A. Bullock, *Hitler e Stalin. Vite parallele*, ed. orig. 1991, trad. it. Garzanti, Milano 1995. Esso tuttavia appare ispirarsi a Plutarco più che al comparativismo come è stato sopra inteso. A. Bullock aveva anche scritto, nel 1952, *Hitler. A Study in Tyranny*, ed. orig. 1952,

Odhams Press, London 1952 e 62, trad. it. *Hitler. Studio sulla tirannide*, Mondadori, Milano 1965. Egli, nella edizione del 1962, modificherà il giudizio originario, orientandolo in senso più spiccatamente ideologico.

¹⁵ I. Kershaw, *Che cosa è il nazismo?*, Bollati, Boringhieri, Torino 1995.

¹⁶ I. Kershaw e M. Lewin, Premessa a *Stalinism and Nazism. Dictatorships in Comparison*, trad. it. *Stalinismo e nazismo. Dittature a confronto*, op. cit.

¹⁷ E. Traverso, *Il totalitarismo*, Bruno Mondadori, Milano 2002.

¹⁸ Si veda l'Introduzione di S. Courtois a AA.VV., *Il libro nero del comunismo*, ed. orig. Robert Laffont, Paris 1997, trad. it. Mondadori, Milano 1998. In Italia si procedette a una diffusione capillare dell'opera, con scopi palesemente politici e propagandistici.

¹⁹ La relativa *Guida*, che introduce il visitatore all'"Esposizione permanente" della "Casa della storia europea", è stata pubblicata dall'Ufficio delle pubblicazioni dell'UE, Lussemburgo 2017.

²⁰ Ricordiamo che tale arco di tempo è stato anche definito dagli storici come "età della catastrofe" o della "guerra civile europea". Per quest'ultimo aspetto si veda C. Pavone, *La seconda guerra mondiale: una guerra civile europea?*, in *Guerre fratricide. Le guerre civili in età contemporanea*, a cura di G. Ranzato, Boringhieri, Torino 1994.

²¹ D. Diner, *Beyond the Conceivable*, cit. in A. Rossi Doria, *Il conflitto tra storia e memoria. Appunti*, in *Memoria della Shoah. Dopo i "testimoni"*, a cura di S. Meghnagi, Donzelli, Roma 2007. D. Diner è anche autore di *Raccontare il Novecento. Una storia politica*, Garzanti, Milano 2007.

²² C. Pavone, *La seconda guerra mondiale: una guerra civile europea?*, in *Guerre fratricide. Le guerre civili in età contemporanea*, a cura di G. Ranzato, Bollati Boringhieri Torino 1994.

²³ I. Kershaw, *Che cosa è il nazismo? Problemi interpretativi e prospettive di ricerca*, ed. orig. 1985, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 1995.

²⁴ P. Levi, *Prefazione a La vita offesa. Storia e memoria dei Lager nazisti nei racconti dei duecento sopravvissuti*, a cura di A. Bravo e D. Jalla, Franco Angeli, Milano 1986.

FUORITESTO
PASSATO/PRESENTE

1943-2023. UNA LEZIONE LUNGA 80 ANNI. DA TENERE A MENTE

8 settembre 1943: Giaime Pintor
compie la sua "scelta di vita"

Senza la guerra io sarei rimasto un intellettuale con interessi prevalentemente letterari: avrei discusso i problemi dell'ordine politico, ma soprattutto avrei cercato nella storia dell'uomo solo le ragioni di un profondo interesse, e l'incontro con una ragazza o un impulso qualunque alla fantasia avrebbero contato per me più di ogni partito o dottrina. Altri amici, meglio disposti a sentire immediatamente il fatto politico, si erano dedicati da anni alla lotta contro il fascismo. Pur sentendomi sempre più vicino a loro, non so se mi sarei deciso a impegnarmi totalmente su quella strada; c'era in me un fondo troppo forte di gusti individuali, d'indifferenza e di spirito critico per sacrificare tutto questo a una fede collettiva. Soltanto la guerra ha risolto la situazione, travolgendo certi ostacoli, sgombrando il terreno da molti comodi ripari e mettendomi brutalmente a contatto con un mondo inconciliabile. Credo che per la maggior parte dei miei coetanei questo passaggio sia stato naturale: la corsa verso la politica è un fenomeno che ho constatato in molti dei migliori, simile a quello che avvenne in Germania quando si esaurì l'ultima generazione romantica. Fenomeni di questo genere si riproducono ogni volta che la politica cessa di essere ordinaria amministrazione e impegna tutte le forze di una società per salvarla da una grave malattia, per rispondere a un estremo pericolo. [...]

Questo vale soprattutto per l'Italia. Parlo dell'Italia non perché mi stia più a cuore della Germania o dell'America, ma perché gli italiani sono la parte del genere umano con cui mi trovo natu-

ralmente a contatto e sui cui posso agire più facilmente. Gli italiani sono un popolo fiacco, profondamente corrotto dalla sua storia recente, sempre sul punto di cedere a una viltà o a una debolezza. Ma essi continuano a esprimere minoranze rivoluzionarie di prim'ordine: filosofi ed operai che sono all'avanguardia d'Europa. L'Italia è nata dal pensiero di pochi intellettuali: il Risorgimento, unico episodio della nostra storia politica, è stato lo sforzo di altre minoranze per restituire all'Europa un popolo di africani e di levantini. Oggi in nessuna nazione civile il distacco fra le possibilità vitali e la condizione attuale è così grande: tocca a noi di colmare questo distacco e di dichiarare lo stato d'emergenza.

Musicisti e scrittori dobbiamo rinunciare ai nostri privilegi per contribuire alla liberazione di tutti. Contrariamente a quanto afferma una frase celebre, le rivoluzioni riescono quando le preparano i poeti e i pittori, purché i poeti e i pittori sappiano quale deve essere la loro parte. Vent'anni fa la confusione dominante poteva far prendere sul serio l'impresa di Fiume. Oggi sono riaperte agli italiani tutte le possibilità del Risorgimento: nessun gesto è inutile purché non sia fine a se stesso. Quanto a me, ti assicuro che l'idea di andare a fare il partigiano in questa stagione mi diverte pochissimo; non ho mai apprezzato come ora i pregi della vita civile e ho coscienza di essere un ottimo traduttore e un buon diplomatico, ma secondo ogni possibilità un mediocre partigiano. Tuttavia è l'unica possibilità e l'accoglo.

Se non dovessi tornare non mostratevi inconsolabili. Una delle poche certezze acquisite nella mia esperienza è che non ci sono individui insostituibili e perdite irreparabili. Un uomo vivo trova sempre ragioni sufficienti di gioia negli altri uomini vivi, e tu che sei giovane e vitale hai il dovere di lasciare che i morti seppelliscano i morti. Anche per questo ho scritto a te e ho parlato di cose che forse ti sembrano ora meno evidenti ma che in definitiva contano più delle altre.

(Da G. Pintor, *Il sangue d'Europa, lettera al fratello Luigi*, 28 XI. 1943, Einaudi, Torino 1975)



FUORITESTO
PASSATO/PRESENTE

IL SACRIFICIO DI GIACOMO ULIVI



Cari amici,

vi vorrei confessare, innanzi tutto, che tre volte ho strappato e scritto questa lettera. L'avevo iniziata con uno sguardo in giro, con un sincero rimpianto per le rovine che ci circondano, ma, nel passare da questo all'argomento di cui desidero parlarvi, temevo di apparire 'falso', di inzuccherare con un preambolo patetico una pillola propagandistica. E questa parola temo come un'offesa immeritata: non si tratta di propaganda ma di un esame che vorrei fare con voi. [...]

Al di là di ogni retorica, constatiamo come la cosa pubblica sia noi stessi, la nostra famiglia, il nostro lavoro, il nostro mondo, insomma, che ogni sua sciagura, è sciagura nostra, come ora soffriamo per l'estrema miseria in cui il nostro paese è caduto: se lo avessimo sempre tenuto presente, come sarebbe successo questo? L'egoismo – ci dispiace sentire questa parola – è come una doccia fredda, vero? [...]

L'egoismo, dicevamo, l'interesse, ha tanta parte in quello che facciamo: tante volte si confonde con l'ideale. Ma diventa dannoso, condannabile, maledetto, proprio quando è cieco, inintelligente. Soprattutto quando è celato. E, se ragioniamo, il nostro interesse e quello della 'cosa pubblica', insomma, finiscono per coincidere. Appunto per questo dobbiamo curarla direttamente, personalmente, come il nostro lavoro più delicato e importante. Perché da questo dipendono tutti gli altri, le condizioni di tutti gli altri. Se non ci appassionassimo a questo, se noi

non lo trattiamo a fondo, specialmente oggi, quella ripresa che speriamo, a cui tenacemente ci attacchiamo, sarà impossibile. Per questo dobbiamo prepararci. Può anche bastare, sapete, che con calma, cominciamo a guardare in noi e ad esprimere desideri. Come vorremmo vivere, domani? No, non dite di essere scoraggiati, di non volerne più sapere. Pensate che tutto è successo perché non ne avete più voluto sapere!

Ricordate, siete uomini e avete il dovere, se il vostro istinto non vi spinge ad esercitare il diritto, di badare ai vostri interessi. di badare a quelli dei vostri figli, dei vostri cari. Avete mai pensato che nei prossimi mesi si deciderà il destino del nostro Paese, di noi stessi: quale peso decisivo avrà la nostra volontà se sapremo farla valere: che nostra sarà la responsabilità se andremo incontro a un pericolo negativo? Bisognerà fare molto. Provate a chiedervi un giorno, quale stato, per l'idea che avete voi stessi della vera vita, vi pare ben ordinato: per questo informatevi a giudizi obbiettivi. Se credete nella libertà democratica, in cui nei limiti della costituzione, voi stessi potreste indirizzare la cosa pubblica, oppure aspettate una nuova concezione, più egualitaria della vita e della proprietà. E se accettate la prima soluzione, desiderate che la facoltà di eleggere, per esempio, sia di tutti, in modo che il corpo eletto sia espressione diretta e genuina del nostro Paese, o restringerla ai più preparati oggi, per giungere ad un progressivo allargamento? Questo ed altro dovete chiedervi. Dovete convincervi, e prepararvi a convincere, non a sopraffare gli altri, ma neppure a rinunciare.

Oggi bisogna combattere contro l'oppressore. Questo è il primo dovere per noi tutti. Ma è bene prepararsi a risolvere quei problemi in modo duraturo, e che eviti il risorgere di essi e il ripetersi di tutto quanto si è abbattuto su noi.

Termino questa lunga lettera un po' confusa, lo so, ma spontanea, scusandomi ed augurandomi buon lavoro.

Giacomo Ulivi

(Da *Lettere dei condannati a morte della Resistenza europea*, a cura di P. Malvezzi e G. Pirelli, Einaudi, Torino 1966, pp. 536-39).

Nota

Giacomo Ulivi, iscritto al terzo anno alla Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Parma, entrò giovanissimo (era nato a Baccanelli San Pancrazio, Parma, il 20 ottobre 1925) nelle file della Resistenza. Più volte arrestato, il mattino del 10 novembre 1944 fu fucilato per rappresaglia, con altri due resistenti antifascisti, Emilio Po e Alfonso Piazza, da un plotone della GNR (la Guardia nazionale della Repubblica di Salò) sulla Piazza Grande di Modena. Quando morì, aveva compiuto da un mese 19 anni. Gli è stata conferita la Medaglia d'Argento al Valor Militare.

FUORITESTO
PASSATO/PRESENTE

IL RISCATTO DELL'ITALIA

Il discorso che De Gasperi non avrebbe potuto pronunciare senza la Resistenza

Prendendo la parola in questo consesso mondiale sento che tutto, tranne la vostra personale cortesia, è contro di me; e soprattutto la qualifica di ex nemico, che mi fa considerare come imputato e l'essere citato qui dopo che i più influenti di voi hanno già formulato le loro conclusioni in una lunga e faticosa elaborazione.

Non corro io il rischio di apparire come uno spirito angusto e perturbatore, che si fa portavoce di egoismi nazionali e di interessi unilaterali?

Signori, è vero: ho il dovere innanzi alla coscienza del mio paese e per difendere la vitalità del mio popolo di parlare come italiano; ma sento la responsabilità e il diritto di parlare anche come democratico antifascista, come rappresentante della nuova Repubblica che, armonizzando in sé le aspirazioni umanitarie di Giuseppe Mazzini, le concezioni universalistiche del cristianesimo e le speranze internazionaliste dei lavoratori, è tutta rivolta verso quella pace

duratura e ricostruttiva che voi cercate e verso quella cooperazione fra i popoli che avete il compito di stabilire.

Ebbene, permettete che vi dica con la franchezza che un alto senso di responsabilità impone in quest'ora storica a ciascuno di noi, questo trattato è, nei confronti dell'Italia, estremamente duro; ma se esso tuttavia fosse almeno uno strumento ricostruttivo di cooperazione internazionale, il sacrificio nostro avrebbe un compenso: l'Italia che entrasse, sia pure vestita del saio del penitente, nell'Onu, sotto il patrocinio dei Quattro, tutti d'accordo nel proposito di bandire nelle relazioni internazionali l'uso della forza (come proclama l'articolo 2 dello statuto di San Francesco) in base al "principio della sovrana uguaglianza di tutti i membri", come è detto nello stesso articolo, tutti impegnati a garantirsi vicendevolmente "l'integrità territoriale e l'indipendenza politica", tutto ciò potrebbe essere uno spettacolo non senza speranza e conforto. L'Italia avrebbe subito delle sanzioni per il suo passato fascista, ma, messa una pietra tombale sul passato, tutti si ritroverebbe eguali nello spirito della nuova collaborazione internazionale.

Si può credere che sia così? [...].

(Discorso tenuto il 10 agosto 1946 a Parigi - Palazzo del Lussemburgo - dal presidente del Consiglio A. De Gasperi davanti ai rappresentanti dei vincitori del secondo conflitto mondiale - Da *I discorsi che hanno cambiato l'Italia*, a cura di A. Capurso, Mondadori, Milano 2008, pp. 198-199)



La Generazione Z e il disagio post Covid

UNA PEDAGOGIA CIVILE NELL'EPOCA DELL'INCERTEZZA

di Nadia Petrucci

L'evento che ha definito drasticamente il profilo della cosiddetta Generazione Z è sicuramente l'emergenza Covid per la sensazione di precarietà che ne è derivata e resterà impressa nella mente degli adolescenti e dei giovani attuali, condizionandone sotto vari aspetti le scelte future: benché concluso, questo evento rischia di generare ancora ansia e disagio non solo per gli effetti concreti che ha provocato nella quotidianità, ma per il timore che eventi simili possano ripetersi per altre cause nella vita personale e collettiva.

Ben evidenzia tali effetti Massimiliano Fiorucci nella prefazione al libro *L'adolescenza e il disagio. Prospettive pedagogiche nell'epoca dell'incertezza* di Giorgio Crescenza, sintetizzando con lucida chiarezza gli aspetti e le cifre che caratterizzano la portata del fenomeno e inducendo implicitamente la riflessione anche in chiave sociologica sulle conseguenze delle scelte politiche che hanno determinato la temporanea paralisi del nostro paese e sulle misure da prevedere a tutela dell'infanzia e dell'adolescenza, nell'eventualità che situazioni analoghe possano ripresentarsi. La risposta sul piano pedagogico viene individuata da Fiorucci nella costruzione di una pedagogia civile, finalizzata a realizzare «nuove soggettività in grado di costruire, fuori dal contingente, progetti e percorsi di vita, oltre naturalmente a evitare situazioni di disagio». Che tale concetto non sia uno slogan ma un progetto concreto di lavoro è dimostrato dalla ricerca che costituisce il punto di partenza di questo testo, coordinata dallo stesso Fiorucci e da Rosabel Roig-Vila, la cui postfazione conclude organicamente il libro, e realizzata da Giorgio Crescenza, che dedica il secondo e terzo capitolo del testo alla descrizione della ricerca stessa e all'analisi

delle prospettive pedagogiche che ne derivano. Si tratta di un raro esempio di pedagogia "militante", che entra nella scuola per raccogliere dati concreti su cui basare la riflessione teorica: il principale difetto di alcune interpretazioni, che la scienza pedagogica ha elaborato per descrivere l'apprendimento scolastico e i suoi presupposti, è stato certamente la mancanza di dati concreti su cui verificare la validità di tali teorie e gli esiti della loro applicazione al contesto scolastico nella quotidianità. Solo recentemente si sono moltiplicate le richieste, da parte di laureandi e specializzandi, di proporre questionari alle componenti scolastiche per rilevare, come in questo caso, dati empirici da cui partire per delineare un quadro d'insieme: speriamo che si tratti di un inizio che prelude a una diversa e costante collaborazione fra scuola e università. Per quanto forzatamente ristretto dalle condizioni imposte dall'emergenza, il profilo che ne deriva è infatti radicalmente nuovo.

Dare un nuovo senso alla scuola

La questione si pone in termini del tutto inconsueti già nell'introduzione dell'autore, che, partendo da una illuminante citazione di Bruner, si interroga sul senso da attribuire oggi all'apprendimento: la prima sfida imposta alla pedagogia contemporanea consiste infatti nel coniugare nella scuola una pluralità di culture intese non solo in senso etnico e geografico ma come «nuovo mondo di esperienze», che esiste *in nuce* nella mente degli studenti e deve essere compreso dagli educatori, per potersi trasformare in apprendimento creativo. Ne consegue anche la necessità di superare lo svantaggio socioculturale, che ormai

solo occasionalmente si collega a quello economico, ma nella maggior parte dei casi continua a trasmettersi come forma di ereditarietà.

Crescenza individua con precisione come causa primaria di dispersione scolastica la sfiducia in un'istituzione in cui le competenze attese e quelle in uscita sono di fatto assai distanti: la riflessione si applica quindi in primo luogo non agli strumenti e ai metodi, ma al valore e alla qualità del sistema scolastico, verificabili solo attraverso un'attenta osservazione delle persone che agiscono in questo sistema. Da qui la proposta di rilevare e descrivere, attraverso la somministrazione di un test specifico, cinque aree che caratterizzano il rapporto degli adolescenti con l'ambiente scolastico: il concetto di sé, il rapporto con i compagni, con la scuola in genere, con gli insegnanti, con i genitori. L'analisi dei risultati ottenuti, esposta nel capitolo terzo del libro, consente ai docenti in primo luogo, e più ampiamente alla comunità scolastica, di calibrare l'azione pedagogico-didattica sulla base della percezione che gli studenti hanno di sé stessi, in rapporto al mondo scuola.

È evidente che un intervento di questo tipo, mirato ad affrontare nuclei problematici e a orientare l'adolescente verso una migliore capacità di valutare e valorizzare le proprie potenzialità, non può essere svolto dai soli docenti, ma richiede competenze professionali molto specifiche, quindi l'introduzione nella scuola di figure di riferimento che svolgano anche, dove è necessario, un'attività di mediazione. Solo introducendo stabilmente un servizio di consulenza educativa all'interno dell'istituzione scolastica è possibile "normalizzarlo" come una presenza consueta che non inibisca, come è accaduto in precedenza con iniziative apparentemente analoghe, il ricorso al supporto che tale servizio può offrire nelle sue varie specifiche articolazioni. Lo stesso concetto di normalità dovrebbe applicarsi all'ambiente scolastico nel suo complesso, da reinterpretare come spazio di vita sociale, in cui l'adolescente possa costruire la propria personalità anche attraverso il confronto con gli altri. Si tratta di progetti che dovrebbero essere sviluppati e finanziati in tutte le scuole indistintamente, per sottolineare che questo compito non appar-

tiene a questa o quella istituzione scolastica, ma alla Scuola come istituzione dello Stato.

L'esperienza del Covid, infatti, ha drammaticamente evidenziato l'estrema parcellizzazione e diversificazione del sistema scolastico nel nostro paese: una situazione che, come già è stato più volte sottolineato, non è mai ammissibile in uno Stato di diritto, ma che nell'emergenza appena conclusa ha determinato effetti devastanti e durevoli nella vita stessa degli adolescenti, accentuando alcune condizioni di diversità. Se costruire una pedagogia civile significa innanzitutto individuare il modello comune di cittadinanza a cui l'istituzione scuola deve uniformarsi, pur valorizzando le diverse interpretazioni suggerite dalle caratteristiche del territorio e da quelle personali e culturali specifiche del singolo cittadino, tale modello deve comprendere valori di riferimento che non possono essere alterati a macchia di leopardo da situazioni contingenti e specifiche. Fra questi esiste certamente il sostegno alla crescita personale e alla vita sociale, valori di chiara matrice



Giorgio Crescenza
L'ADOLESCENZA E IL DISAGIO
Prospettive pedagogiche nell'epoca dell'incertezza
 Pensa MultiMedia Editore, Lecce, 2023
 pp. 222, € 21,00

umanistica di cui tutti gli adolescenti indistintamente hanno bisogno, per diventare cittadini di diritto del nostro modello di democrazia. Solo considerando questi interventi come funzionali al ruolo stesso dell'istituzione essi saranno considerati necessari dai decisori politici per definire il compito istituzionale della scuola pubblica. Gli altri ambienti di apprendimento e socializzazione, che con essa coesistono, non hanno infatti l'obbligo di applicare le scelte pedagogiche che lo Stato definisce come essenziali per la formazione dei propri cittadini.

Ogni adolescente deve dunque poter costruire la sua identità ripercorrendo il vissuto personale e comprendendo i propri comportamenti, imparando a conoscere il proprio stile cognitivo, per allontanarsi in modo consapevole dalla famiglia, il tutto nonostante lo stato emotivo fortemente alterato che è tipico dell'adolescenza: un simile processo non può essere svolto da soli. In altri periodi storici la famiglia costituiva il punto di riferimento primario, con il supporto esterno dei coetanei e degli insegnanti, diventando di fatto un alveo che indirizzava il corso dell'intera esistenza, ma oggi – e torniamo ad attualizzare – la precarietà delle condizioni di vita, che il Covid ha bruscamente evidenziato, ma che già prima costituiva una componente essenziale nel futuro dei giovani, introduce un elemento di ulteriore incertezza e complessità. Oggi è necessario rassicurare gli adolescenti, rendendoli precocemente consapevoli di sé e delle proprie scelte: ciò determina l'urgenza di consegnare loro gli strumenti di conoscenza che prima erano patrimonio esclusivo degli adulti, insieme agli apprendimenti indispensabili per poter attuare eventuali percorsi di resilienza, con il supporto degli esperti che di volta in volta essi stessi potranno riconoscere come tali. Per rendere meno incerto questo percorso e tenerli al sicuro dai pericoli che derivano dai falsi amici che sempre più numerosi si presentano anche nelle vie virtuali, nel mondo attuale gli adulti – siano essi docenti o genitori – che assumono il compito di educatori devono proporsi innanzitutto come figure di riferimento affidabili, altrimenti vedranno misconosciuto e perfino schernito il loro stesso ruolo professionale o familiare.

Dalla parte degli adolescenti

Da quest'impostazione prende forma l'approfondita analisi del disagio giovanile, a cui è dedicato il primo capitolo del testo, che occupa più della metà dell'intera trattazione. Con una solida base di storia della pedagogia e della didattica, e ampi riferimenti sociologici, Giorgio Crescenza espone con lucidità e concretezza la situazione attuale, esaminando anche il ruolo dei genitori e della scuola, nonché i possibili interventi dei decisori politici a vari livelli. Fornisce quindi strumenti concreti di cui è urgente e importante poter disporre per rivedere i concetti di riferimento del sistema formativo, dalla famiglia alla scuola, alla società intera, sotto il profilo della contemporaneità: ne scaturisce un «mosaico», per citare un altro efficace testo dello stesso autore, talvolta inquietante ma certamente sempre realistico, del modo in cui oggi gli adolescenti concepiscono il mondo e noi adulti, e di quello che tutti possiamo e dobbiamo fare per affrontare una situazione di disagio che, oltre a riflettersi sulla vita delle generazioni future, influenza in modo determinante tutti i cittadini nella loro quotidianità.

Ampia la bibliografia di riferimento, che comprende alcuni testi fondamentali per il loro significato storico, ma si concentra nella quasi totalità sulla scienza pedagogica contemporanea.

Conclude il testo la postfazione di Rosabel Roig-Vila, che apre un'opportuna finestra sulla realtà europea, richiamandosi con concretezza e coerenza alle tematiche dell'adolescenza in rapporto al contesto occupazionale modificato dal Covid, ed esponendo in una sintesi densa di argomenti i problemi e le soluzioni individuati da una ricerca condotta in Spagna dalla comunità valenciana.

Si tratta di un testo nuovo, dinamico e concreto su una tematica di massimo interesse per tutti, agile nella stesura e chiaro nel linguaggio che, pur affrontando argomenti di grave complessità, li espone in modo nitido e comprensibile, così da costituire uno strumento valido per gli operatori dei settori coinvolti, ma anche per chiunque voglia approfondire un tema di urgente attualità.

Migliorare e non punire

IL SENSO DI UNA BUONA VALUTAZIONE

di Massimiliano De Conca

La crisi della pandemia da Covid ha messo a nudo delle carenze pedagogiche e didattiche che ormai da anni si trascinano in Italia e nel mondo, e non solo in ambito educativo: il ripiego sulla Didattica a Distanza (DaD, poi divenuta Didattica Digitale Integrata, DDI) ha permesso di focalizzare un arretramento nell'elaborazione pedagogica, ma soprattutto sull'uso della valutazione come strumento di certificazione dei risultati raggiunti. Al netto delle discussioni strumentali, spesso portate avanti da non addetti ai lavori, la scuola, la parte sana e responsabile della scuola, ha potuto ragionare su alcune pratiche di insegnamento e di valutazione che si sono incancrenite in questi decenni.

Ben venga dunque il saggio-pamphlet di Cristiano Corsini, per le aperture, provocatorie e critiche, su un sistema che necessita oggi profondi ripensamenti, pedagogici e didattici.

La valutazione in ambito scolastico, ma potremmo sostenere con facilità che si tratta di un fenomeno culturale più diffuso, ha vissuto una evidente trasformazione valoriale, diventando un fine più che uno strumento di controllo e, aggiunge giustamente Corsini, un percorso didattico. Nel ripercorrere le tappe di questa trasmutazione sensibile, Corsini sottolinea infatti un ulteriore tassello, oggi mancante, cioè l'importanza strategica che svolge una buona valutazione nel percorso di apprendimento e insegnamento, là dove anche l'insegnante acquisisce strumenti di verifica e modellazione del suo operato.

Egli lo fa analizzando le cattive pratiche che hanno portato sempre più spesso, e non solo per responsabilità della scuola e dei docenti, ma soprattutto a causa di un'impostazione culturale piegata alla

competizione neoliberista che la scuola dovrebbe sovvertire se soltanto le venisse concessa più autonomia di elaborazione anziché il ruolo di strumento di propaganda e non di elaborazione civile. L'idea malsana di finalizzare l'insegnamento al voto, a sua volta confuso con la valutazione, peggio ancora con la misurazione, ha generato un impoverimento del senso della valutazione.

Corsini parte dell'idea che la valutazione è un'azione politica, nel senso di «atti-



Cristiano Corsini
LA VALUTAZIONE CHE EDUCA
 Liberare insegnamento
 e apprendimento dalla tirannia
 del voto

FrancoAngeli, Milano, 2023
 pp. 222, € 18,00

vità pratica relativa all'organizzazione e amministrazione della vita pubblica» (Treccani), in questo caso «attività di governo» della scuola, e quindi anche di «potere»: per questo può esserci un modello di valutazione autoritario (monarchia assoluta), mediato (monarchia costituzionale), condiviso (democrazia rappresentativa) e partecipativo (democrazia partecipativa, appunto). L'esercizio di questo potere assume senso ed efficacia soprattutto quando la valutazione si connota come strategia didattica che si impernia sulla compartecipazione dei valutati alla realizzazione dell'intero percorso di apprendimento-verifica: coerenza, trasparenza, condivisione degli obiettivi e costruzione di strumenti di autovalutazione sono presupposti indispensabili perché la valutazione stessa assuma valore diventando strumento di miglioramento e non di punizione/classificazione. In questo senso appare evidente la differenza fra il voto, fotografia di un elaborato o di un singolo momento, e la valutazione, che deve uscire dalla «tirannia del voto» per evolversi verso forme discorsive, anche interagenti fra il valutatore e il valutato, che aiutano a capire la dimensione progressiva dell'apprendimento. Assumono perciò valore sostanziale le rubriche di valutazione e le indicazioni sulle azioni di insegnamento e apprendimento, tali da permettere la crescita di consapevolezza (del valutato, ma anche del valutatore) e soprattutto l'affermazione del senso di responsabilità nel percorso didattico (del valutato, ma anche del valutatore).

Si comprende come sia stato pedagogicamente e didatticamente salutare passare almeno per la scuola primaria, dove i tempi e i modi dell'apprendimento sono o dovrebbero essere più ampi, dal voto numerico al voto descrittivo; si tratta però di un'operazione che va estesa anche agli altri ordini e gradi del nostro

sistema scolastico e universitario, dove invece predomina ancora la tirannia numerica e quindi l'impovertimento dell'azione della valutazione.

A questo proposito è interessante l'analisi della parola inglese *assessment* ('valutazione'), da ricondurre al latino *ad-sedere*, che può sicuramente significare «assediare», ma anche «sedersi accanto»: una valutazione sana produce risultati quando valutatore e valutato si siedono vicini e condividono il percorso che porta alla valutazione finale.

In tal senso vanno riorganizzati sia l'impostazione sia l'uso delle prove standardizzate nazionali, come l'Invalsi, che si limitano a essere una misurazione sterile, dato che non lasciano il tempo di mettere in atto un'azione di miglioramento sullo stesso gruppo di studenti e scuole: avvengono troppo tardi (maggio, con restituzione a luglio) e spesso su gruppi classe che si stanno sciogliendo (l'unica eccezione è per la primaria). Per questo non hanno nessun valore pedagogico né didattico: piuttosto dovrebbero essere campionarie, più frequenti, messe a disposizione e analizzate dagli insegnanti con gli alunni.

Il saggio di Cristiano Corsini traccia una strada diversa per interpretare il senso dell'insegnamento e della valutazione, una strada che è fatta di resistenza ai modelli competitivi, svilenti nel metodo e nel merito, e che è alternativa a un'idea di scuola come centro di addestramento: il percorso educativo si costruisce sulle relazioni fra l'insegnante e l'alunno e soprattutto si sostanzia di ascolto, partecipazione, costruzione condivisa di un cammino di crescita, di apprendimento e insegnamento che non può essere appiattito dai numeri o incasellato in graduatorie, ma deve essere vissuto in un rapporto di reciproco dare e avere.

Soltanto così l'insegnamento e la valutazione possono educare e formare.

