



ISSN: 2038-3282

Publicato il: aprile 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Probation, pedagogical engagement, and school accountability.
The subversive lesson of Don Lorenzo Milani¹**

**Messa alla prova, impegno pedagogico e responsabilità scolastica.
La lezione sovversiva di Don Lorenzo Milani**

di

Francesca De Vitis

francesca.devitis@unisalento.it

Marcello Tempesta

marcello.tempesta@unisalento.it

Università del Salento

Abstract:

The lesson of Don Lorenzo Milani and the school of Barbiana is visionary in light of the bill approved by the Chamber of Deputies (2372/22) regarding the enhancement of non-cognitive skills in schooling. Not always appreciated in his way of doing, Don Lorenzo Milani, in 1956, launched a revolutionary experiment of a school attended by children with strong cultural, social and economic disadvantages. It is a non-conformist school that uses the "subversive" power of words to change the order of educational priorities and interests of the same children who attend it. The normative need to integrate disciplinary knowledge with the acquisition of non-cognitive skills useful to face and prevent situations of functional illiteracy, educational poverty and school drop-out invites a

¹ Il presente articolo è frutto di un lavoro congiunto e sinergico degli autori. Al solo fine della riconoscibilità dei contributi personali, laddove richiesto, si chiarisce che sono da attribuire a Francesca De Vitis il paragrafo 2 e 3, a Marcello Tempesta il paragrafo 1.

careful reflection on the pedagogical commitment and responsibility of the school as an educating community in the difficult balance between cognitive and non-cognitive skills in the processes of inclusion, equity and social justice.

Keyword: Probation, pedagogical engagement, school accountability, social inclusion

Abstract:

La lezione di Don Lorenzo Milani e della scuola di Barbiana è profetica alla luce della proposta di legge approvata dalla Camera (2372/22) a proposito della valorizzazione delle competenze non cognitive nei percorsi scolastici. Non sempre apprezzato nel suo modo di fare, Don Lorenzo Milani, nel 1956, dà avvio ad un esperimento rivoluzionario di scuola frequentata da ragazzi a forte svantaggio culturale, sociale ed economico. È una scuola anticonformista che utilizza il potere “sovversivo” della parola per cambiare l’ordine delle priorità educative e degli interessi degli stessi ragazzi che la frequentano. L’esigenza normativa di integrare il sapere disciplinare con l’acquisizione di abilità non cognitive utili a fronteggiare e prevenire situazioni di analfabetismo funzionale, povertà educativa e dispersione scolastica invita ad una riflessione attenta sull’impegno pedagogico e sulla responsabilità della scuola come comunità educante, nel difficile equilibrio tra competenze cognitive e non cognitive nei processi di inclusione, equità e giustizia sociale.

Parole chiave: Messa alla prova, impegno pedagogico, responsabilità scolastica, inclusione sociale.

1. L’impegno della pedagogia per i ragazzi difficili

La pedagogia del novecento, attraverso le opere di Piero Bertolini, di Don Lorenzo Milani, di Paulo Freire e di quanti altri come loro hanno dedicato attenzione al tema, ha assunto un impegno educativo di ampia portata nei confronti dei cosiddetti ragazzi disadattati, devianti, difficili che trova una non scontata intesa pedagogica con l’introduzione giuridica dell’Istituto della Messa alla Prova (MAP), nel nostro diritto di procedura penale minorile, sul finire degli anni ottanta.

L’istituto della Messa alla Prova² nasce sulla spinta del modello della *probation* anglosassone, ma assume fin da subito, nel nostro ordinamento legislativo, una connotazione distintiva circa le modalità di applicazione della *probation* rispetto ad altri paesi europei, caratterizzandosi per l’attenzione pedagogica e il riconoscimento socio-politico delle opportunità educative che il percorso MAP può offrire, anche nel rispetto dell’art. 27 della Costituzione.

Nella fattispecie, l’umanizzazione della pena e del percorso rieducativo che riguarda il minore autore di reato, di cui il percorso MAP rappresenta lo strumento giuridico di “sconto della pena”, è già dalla sua ideazione finalizzato sia alla valorizzazione degli interventi educativi, sia alla promozione di un percorso educativo propositivo che punta sull’investimento formativo e sulle

² L’istituto giuridico della Messa alla Prova, introdotto con la riforma del processo penale del 1988, inserito nell’art. 28 del D.P.R. del 22 settembre 1988 n.488, è la riforma con la quale il legislatore italiano non solo ha sottolineato con forza che “il processo penale deve avere come suo obiettivo quello di realizzare una ripresa dell’itinerario educativo del minore, che il compimento dell’atto criminale dimostra essersi interrotto o avere deviato, ma ha anche previsto che lo stesso processo si articoli in modo tale da potere contribuire allo svolgimento di questo itinerario, avendo esso stesso valenze educative” (*Il trattamento dei minori sottoposti a messa alla prova: griglia per i servizi psico-sociali*, a cura di Gruppo di Lavoro del Tribunale minorenni di Milano, Cassazione Penale 5-2012, Giuffrè Editore).

potenzialità e risorse della persona, tanto da essere applicato a prescindere dal reato commesso (il cosiddetto svincolo dalla tipologia del reato commesso).

L'introduzione del concetto di "svincolo della tipologia di reato" nel procedimento penale minorile del 1989 rappresenta, similmente a quanto già sostenuto da Lorena Milani (1995) in riferimento alla sostituzione del concetto di traviamiento (legge del 27/12/1956 n. 1441) con quello di "irregolarità della condotta e del carattere", un'innovazione terminologica non secondaria, dal momento che avvia la riflessione pedagogica almeno su due ordini di questioni:

- 1) la prima riflessione riguarda la considerazione del reato come un aspetto non identitario del soggetto (superamento del pregiudizio) e quindi non vincolante per la riappropriazione delle dimensioni che contraddistinguono la persona e la sua relazionalità;
- 2) la seconda riflessione riguarda l'investimento educativo e formativo della scuola e il suo ruolo strategico nella progettazione, con servizi sociali territoriali, del percorso di MAP.

Il nostro interesse è rivolto alla scoperta delle dinamiche educative e formative che si manifestano nella scuola in presenza di percorsi MAP di adolescenti e giovanissimi adulti a partire dalle sollecitazioni del *ragazzo disadattato* della Scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani, che possiamo considerare l'ideale tipo dell'adolescente coinvolto nel percorso MAP attuale: oggi come allora, la scuola è impegnata in una sfida sociale declinata sui paradigmi pedagogici della costruzione dell'identità fortemente permeata dai caratteri dell'intersoggettività e dell'incontro dell'Altro (E. Mounier, 2004), del concetto di partecipazione responsabile alla vita sociale quale sviluppo del pensiero autonomo e libertà di scelta, del concetto di cura articolato secondo l'idea di un agire "orientato all'altro e a ciò che all'altro procura beneficio" (D. E. Bubeck, 2002, p. 160).

È chiaro che l'impegno della scuola non si esaurisce soltanto in una presa di consapevolezza della complessità del percorso dell'adolescente in MAP, ma richiede una nuova problematizzazione degli strumenti pedagogico-giuridici proposti in favore del trattamento educativo e rieducativo dei ragazzi difficili, disadattati o devianti, non dimenticando però l'idea romantica di scuola, descritta da Gianni Rodari, dove ogni alunno "[...] fa' la punta alla matita e corri a scrivere la tua vita. Scrivi bene, senza fretta. Ogni giorno una paginetta. Scrivi parole diritte e chiare: Amore, lottare, lavorare" (1960).

Re-immaginare la scuola e ri-definire il valore sociale, ri-pensare gli ambienti e gli spazi, re-inventare i processi educativi, ri-orientare gli adolescenti nella complessità tipica di un percorso MAP significa valorizzare l'imprevisto educativo, che manifestandosi, scardina certezze e impliciti, e rivela il lavoro complesso che l'insegnante compie (o dovrebbe compiere) alla ricerca di una strategia educativa che, nel padroneggiare l'imprevisto, si appropria di una circostanza formativa inaspettata. (P. Peticari, 2011, pp. 65-67).

Pensiamo al ragazzo disadattato della scuola di Barbiana, alle lezioni sovversive³ del nostro Priore e all'idea di un nuovo agire educativo quale risultato, da un lato, dell'imprevisto educativo dell'educando e, dall'altro lato, dell'imprevedibilità dell'organizzazione dello stesso agire da parte dell'insegnante.

³ L'aggettivo sovversivo fa riferimento alla possibilità di rinnovamento e cambiamento del modo di fare scuola secondo il paradigma dei *Nuovi Insegnanti* proposto da N. Postman e C. Weingartner (1975) in *L'insegnamento come attività sovversiva*, Firenze, La Nuova Italia (pp. 150-174).

L'imprevisto educativo provoca la rottura di schemi e modelli di insegnamento-apprendimento pre-pianificati e rivela molto spesso debolezze professionali non trascurabili, come per esempio la considerazione dell'alunno come *minus habens*.

Nella fattispecie, cosa potrebbe significare affrontare un imprevisto educativo a scuola? Affrontare l'imprevisto ed affidarsi ad un agire educativo che valorizza l'imprevedibile e il cambiamento che l'imprevedibile può generare significa sia problematizzare, decostruire, de-conformarsi, sia promuovere contesti lavorativi permeati di continua tensione alla ricerca e all'azione educativa a partire dalla domanda, dal bisogno, per una trasformazione formativa del contesto scolastico, dei processi di insegnamento-apprendimento, degli alunni e degli insegnanti.

Partire dalla domanda, partire dalla valorizzazione del problema, consente di avviare un percorso di rinnovamento dei contesti scolastici ed in particolare dell'insegnamento che assume le caratteristiche di un'azione sovversiva⁴ capace di trasformare e cambiare l'agire prassico della scuola stessa. In questo modo la stessa comunicazione tra docenti e alunni si modifica e si sposta ad un livello non banale, che si sostanzia di quelle domande che Heinz von Foerster⁵ chiamava *domande legittime*, cioè domande le cui risposte non sono conosciute a chi le pone, e come tale stimola un interesse alla ricerca della soluzione fatto di reciproca scoperta per la generazione di una nuova conoscenza non nota né al docente né allo studente: "definirò 'domanda legittima' quella domanda di cui non si conosca già la risposta. Non sarebbe affascinante immaginare un sistema di istruzione che chieda agli studenti di rispondere solo a 'domande legittime', cioè a domande le cui risposte siano ignote? Non sarebbe ancora più affascinante immaginare una società disposta a creare un simile sistema di istruzione? La condizione necessaria di questa utopia sarebbe che i membri di una simile società si percepissero reciprocamente come essere autonomi non-banali. [...] Perché questa condizione si realizzi, potrebbe essere necessaria un'attività di ricerca e documentazione degli studenti e degli insegnanti, così da permettere ad ognuno di essi di intervenire nel processo di costruzione del sapere storico. La realizzazione di questa situazione prevede che ci sia un setting non solo predisposto da attrezzature adeguate ma soprattutto sia costituito da persone con competenze proprie dello storico, cioè capaci di definire un problema, di risolverlo ma, - importante! -, che siano desiderose di risolverlo". (1987, pp. 130-136).

Nel modello della domanda legittima il coinvolgimento dello studente e del docente va oltre il sapere disciplinare e chiama in causa un insieme di abilità e competenze non cognitive: il desiderio e la motivazione alla conoscenza, che si intrecciano con le competenze cognitive di ogni studente e insegnante. Siamo convinti che la scuola coinvolta in un progetto di MAP non può e non deve esaurire la sua missione nell'esercizio del diritto all'istruzione (proseguo degli studi oppure obbligo formativo), ma ha l'obbligo morale di essere per il minore autore di reato un luogo di possibilità, di riconoscimento ed esercizio della responsabilità personale e sociale finalizzato ad alimentare la motivazione al cambiamento.

Responsabilità che ha a che fare con lo sviluppo di abilità sociali quali: il rispetto, la solidarietà, le varie forme di aiuto, la reciprocità, lo sviluppo di capacità di negoziazione e gestione dei conflitti, l'empatia, la consapevolezza del proprio agire, l'accrescimento della propria autostima,

⁴ Neil Postman e Charles Weingartner enunciano sedici proposte per un'educazione nuova e tra queste emerge l'importanza del porre domande (op. cit. pp.154-158).

⁵ Heinz von Foerster (1911-2002) fisico, esperto di cibernetica, curatore delle Macy Conference (seminari interdisciplinari) fondatore del Biological Computer Laboratory (luogo di discussioni interdisciplinari frequentato da autorevoli personaggi tra cui Gregory Bateson e Margaret Mead).

l'accettazione sociale. In generale, con l'insieme dello sviluppo di abilità opportunamente conosciute come *life skills* o *Bridging skills* (competenze non cognitive).

L'approvazione della proposta di legge n. 2372 del 2022 è una chiara presa di posizione da parte dell'Italia di voler partecipare all'ambizioso progetto dell'UNESCO (2021) di ridefinizione di un *new social contract for education of future*. La scuola come luogo irrinunciabile per la formazione delle giovani generazioni, trasforma i propri tempi e spazi di apprendimento al fine di configurarli quale *places to take risks, be confronted with challenges and experiment possibilities*. (p. 64).

Confrontarsi con le sfide sociali e con la sperimentazione di nuove possibilità, richiede l'esercizio della pluralità delle intelligenze (H. Gardner, 2005; D. Goleman, 2013), la valorizzazione di abilità artistiche (D. Schön, 2006), l'accrescimento di abilità e funzionamenti (A. Sen, 1993), accanto allo sviluppo della padronanza linguistica (J. Bruner, 1988) utile a governare la società della conoscenza e la sua complessità (E. Morin, 2000; 2005).

Attraverso l'approvazione della legge, la scuola italiana è:

- legittimata ad affrontare le cosiddette *challenges* planetarie: lotta alla povertà, inclusione, prevenzione dell'abbandono scolastico, equità, sostenibilità sociale, giustizia sociale, rispetto ambientale, convivenza democratica e attiva, ecc;
- chiamata a pensare e progettare contestualizzando il processo educativo

Nulla può essere più calato dall'alto. Non si tratta di privilegiare un approccio teorico piuttosto che un altro. Ogni sperimentazione nasce dalla curiosità e dalla necessità di cercare risposte a problemi reali indagati da scrupolose ricerche teorico-pratiche: "there are no schools without teachers. Teachers foster the pedagogical mission of making knowledge available to all, of all building collective purposes and capacities, and of promoting emancipatory intellectual pursuits. Likewise, teachers, depend on healthy functioning of the space and time of schools to reinforce and support their work". (Report UNESCO, 2021, p. 95).

Considerazioni che ci portano a dire che la misura giuridica della Messa alla prova si configura come un vero e proprio strumento educativo e non soltanto legislativo: la sospensione del processo da parte del giudice preserva da un'interruzione brusca del processo di crescita dell'adolescente e del giovane adulto, sostenendo la continuità dello sviluppo verso una positività sociale ed un comportamento responsabile. In quanto tale, il percorso MAP si apre al dialogo con la comunità educante e diventa una sfida educativa cui la scuola non può venir meno.

2. L'attualità della Scuola di Barbiana e la lezione sovversiva di Don Milani

Il motto di Don Lorenzo Milani è a tutt'oggi echeggiante. Il suo modello di scuola assume le caratteristiche di un'imprescandibile attualità alla luce delle trasformazioni della scuola che sono in atto. Nel dire *se si perde loro (i ragazzi più difficili) la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati*, Don Milani ha tracciato un percorso di rinnovamento pedagogico profondo, che, attraverso la destabilizzazione, la sovversione e il capovolgimento di un modello scolastico fortemente centrato sulla trasmissione dei saperi ha dato avvio ad un'esemplificazione inedita e singolare di ciò che oggi chiamiamo processo inclusivo: "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 a accorgersi che un'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". (2017, p. 16).

La scuola di Barbiana è la dimostrazione che si può fare scuola in maniera differente investendo nelle creatività dei giovani e prediligendo l'intreccio del sapere e del saper fare per la buona riuscita di un progetto di vita (saper essere).

Sulla base di tale premesse, sono stati individuati i nuclei pedagogici del modello della scuola di Barbiana e la loro relazione con gli obiettivi del progetto MAP (figura 1) per la promozione di ciò che oggi chiamiamo *bridging skills*: sviluppo di abilità attraverso il coinvolgimento degli studenti in compiti autentici a forte carico esperienziale, al fine di riconoscere la complessità del reale e stimolare la curiosità per la ricerca della conoscenza, la riflessione, il ragionamento critico attraverso il confronto, la reciprocità, il dialogo su argomenti nati da *domande legittime*.

Figura 1

Nuclei pedagogici fondativi della Scuola di Barbiana	Progetto di Messa alla prova	<i>Bridging skills</i> (competenze non cognitive)
Diritto all'istruzione		Responsabilità personale e sociale
«Finite le elementari avevo diritto ad altri tre anni di scuola. Anzi la Costituzione dice che avevo l'obbligo di andarci. Ma a Vicchio non c'era ancora scuola media. Andare a Borgo era un'impresa... Ai miei poi la maestra aveva detto che non sprecaessero soldi: "Mandatelo nel campo. Non è adatto per studiare"» (2017, p. 15).	«Nei progetti di messa alla prova vengono introdotti obiettivi di reinserimento scolastico (spesso legati all'obbligo formativo di legge) o di collocamento lavorativo. Ciò appare condivisibile: il bisogno di sentirsi parte di una texture sociale, oltre che di operare con un proprio posto, con una collocazione esistenziale praticabile nel tessuto collettivo, può essere considerato universale e, quando non viene in qualche modo soddisfatto, produce disagio e frequentemente diviene un fattore di rischio di commissione di crimini» (2012).	
Co-responsabilità		Empatia, collaborazione, cooperazione
«L'anno dopo ero maestro. Cioè lo ero tre mezze giornate la settimana. Insegnavo geografia matematica e francese a prima media... Poi insegnando imparavo tante cose. Per esempio ho imparato che il problema degli altri è eguale al mio... Ero un ragazzo come i vostri, ma lassù non lo potevo confessare nè agli altri nè a me stesso. Mi toccava esser generoso anche quando non ero» (2017, p. 17).	«Il considerevole impegno richiesto al minore all'interno del percorso della messa alla prova è una variabile fondamentale che permette infine l'acquisizione di fiducia in sé, anche attraverso la conquista di un nuovo senso di appartenenza e la percezione di controllo sul proprio destino e sull'ambiente immediatamente circostante. Tutto ciò può essere reso possibile solo a patto che la valutazione iniziale e la progettazione seguente siano sinergicamente intrecciati nel	

	fornire all'adolescente la possibilità reale di poter superare una sfida» (2012).	
Complessità della conoscenza		Intelligenza creativa e pensiero critico
«Gianni non sapeva mettere l'acca al verbo avere. Ma del mondo dei grandi sapeva tante cose. Del lavoro, delle famiglie, della vita del paese. (...) Voi coi greci e coi romani gli avevate fatto odiare tutta la storia. Noi sull'ultima guerra si teneva quattr'ore senza respirare. A geografia gli avreste fatto l'Italia per la seconda volta. Avrebbe lasciato la scuola senza aver sentito rammentare tutto il resto del mondo. Gli avreste fatto un danno grave. Anche solo per leggere il giornale» (2017, p. 20).	«La detenzione deve garantire percorsi di istruzione, stimolarli nella costruzione di sé attraverso iniziative che ne esaltino curiosità, intelligenza e creatività e offrirgli opportunità di reinserimento anche quando e dove non abbiano una rete esterna, familiare e sociale, che, da sola, possa garantirle. Qui, più che altrove, si può misurare l'impegno costituzionale a rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della personalità umana» (2012)	
Chance e challenge		Giustizia sociale e equità
«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. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile» (L. Milani, 1967).	«L'applicabilità della misura non è compromessa né dall'eventuale esistenza di precedenti penali né dalla tipologia di reato né da precedenti applicazioni; di fondamentale importanza sono, piuttosto, i tratti individuali della personalità del singolo ragazzo che, all'esito di adeguata osservazione, inducono a ritenere possibile il suo recupero; le evoluzioni legate alla crescita impongono di non ritenere il singolo atto trasgressivo indicativo di una scelta di vita deviante».	
Comunicare per superare i confini		Qualità delle relazioni interpersonali e comprensione intelligente
«Io le lingue le ho imparate coi dischi. Senza neanche accorgermene ho imparato prima le cose più utili e frequenti. Esattamente come s'impara l'italiano. Quell'estate ero stato a Grenoble a lavar piatti in una trattoria. M'ero trovato subito a mio agio. Negli ostelli avevo comunicato con ragazzi d'Europa e d'Africa. Ero tornato deciso a imparare lingue a tutto spiano. Molte lingue male piuttosto che	«Responsabilizzazione, piena e profonda, come un punto di arrivo imprescindibile di un processo educativo avanzato».	

<p>una bene. Pur di poter comunicare con tutti, conoscere uomini e problemi nuovi, ridere dei sacri confini delle patrie» (2017, p. 24).</p>		
--	--	--

Il modello di scuola proposta da Don Milani sessanta anni fa appare, ancora oggi, all'altezza di affrontare le sfide educative di questa nostra società fatta di intrecci culturali sempre più complessi. Tra i nuclei pedagogici della Scuola di Barbiana, l'insegnamento della lingua e il conseguente recupero della parola per superare i confini svolge un ruolo essenziale nel modello educativo proposto dal Priore. Occupandosi degli ultimi, di coloro che nessuno vuole, la preoccupazione di Don Milani era quella di "ridare parola ai poveri". Egli crede nel potere della parola di sovvertire i modi di pensare e di agire, e rendere così possibile una comprensione intelligente del mondo che ci circonda: "La parola è la chiave fatata che apre ogni porta. [...] Quando il povero saprà dominare le parole come personaggi, la tirannia del farmacista, del comiziante e del fattore sarà spezzata. Un'utopia? No. E te lo spiego con un esempio. Un medico oggi quando parla con un ingegnere o con un avvocato discute da pari a pari. Ma questo non perché ne sappia quanto loro di ingegneria o di diritto. Parla da pari a pari perché ha in comune con loro il dominio della parola. Ebbene a questa parità si può portare l'operaio e il contadino senza che la società vada a rotoli. Ci sarà sempre l'operaio e l'ingegnere, non c'è rimedio. Ma questo non importa affatto che si perpetui l'ingiustizia di oggi per cui l'ingegnere debba essere più uomo dell'operaio (chiamo uomo chi è padrone della sua lingua). Questa non fa parte delle necessità professionali, ma delle necessità di vita di ogni uomo, dal primo all'ultimo che si vuol dir uomo"⁶.

Consideriamo che l'impegno della scuola di oggi sia quello evocato da Don Milani: fornire ai giovani studenti gli strumenti linguistici necessari per affrontare con coraggio le incertezze e le illusioni della società complessa, gestire in maniera positiva le relazioni sociali, sviluppare un'intelligenza divergente utile alla comprensione di altri punti di vista e alla soluzione creativa di problemi. Una scuola attenta alla promozione ed allo sviluppo delle competenze non cognitive è una scuola che vuole andare oltre la lotta del sapere e del saper fare. È una scuola che prestando attenzione a tutti i tipi di linguaggio che possono essere utili per praticare l'inclusione non trascura tutti quei *Gianni*⁷ che invece rischierebbero di non essere notati in una scuola fortemente ancorata al suo sistema istituzionale e contenutistico.

Il riscatto della parola rappresenta il modo di affermarsi nella società e assume il significato del *saper essere* che uno studente adolescente in MAP, come poteva essere il *Gianni* di Don Lorenzo, ha smarrito. La nuova proposta di legge apre alla possibilità di un cambiamento reale del sistema scolastico. Un cambiamento che, alla luce di quanto detto, può già essere avviato con la proposta di annoverare tra le competenze non cognitive anche quelle linguistiche, che non comprendono soltanto le regole grammaticali, la punteggiatura, strutture lessicali e uso dei tempi, ma come sostiene N. Postman, lo *studio della lingua come costruttrice del mondo* (1997, p.155) evidenziando così il carattere interdisciplinare del linguaggio e la sua forza motivazionale.

⁶ Don Lorenzo Milani, Lettera al Direttore del Giornale del Mattino di Firenze del 28 marzo 1956.

⁷ "Gianni, frequentava la scuola di Barbiana, aveva 14 anni. Svagato, allergico di natura. I professori l'avevano sentenziato un delinquente. E non avevano tutti i torti, ma non è un motivo per levarselo di torno[...]"(L. Milani, 2017, p. 20).

3. Responsabilità scolastica e formazione docente

Il rapporto tra impegno pedagogico, responsabilità scolastica e MAP è stato oggetto di approfondimento durante un seminario realizzato presso l'Istituto Giannelli di Parabita in provincia di Lecce (12 maggio 2021), scuola-capofila di una rete di scuole appartenenti al Meridione d'Italia per la realizzazione del progetto denominato "Tu6scuola", progetto prototipo di istruzione e inclusione per le fasce più svantaggiate, unitamente ad altri enti ed associazioni territoriali e nazionali, tra cui l'Università del Salento. Tra le varie azioni il progetto prevedeva anche interventi di formazione dei docenti sui temi caldi dell'inclusione sociale, tra cui la presenza di alunni in MAP nelle scuole del Sud Italia. Il seminario, si è svolto a distanza, ed ha visto la presenza di circa 70 docenti delle scuole secondarie di I e II grado provenienti da alcune regioni del Sud Italia: Puglia, Campania, Calabria.

Il seminario ha rappresentato non soltanto un'occasione formativa, ma ha dato anche la possibilità di esplorare, sebbene in una forma embrionale, un tema molto delicato, sia dal punto di vista della rilevanza socio-educativa, sia per quanto riguarda la formazione dei docenti: la presenza nelle scuole di alunni in MAP.

Le pagine che seguono, in cui vengono riferiti anche dei dati che sono stati elaborati in forma grafica, rappresentano soltanto una piccolissima fotografia delle rappresentazioni e delle percezioni dei docenti partecipanti al seminario rispetto al tema proposto. Piccolissima fotografia che, appunto, non costituisce una ricerca vera e propria, ma vuole essere un'apripista per la progettazione di un'attività di ricerca aderente a criteri scientifici e che verrà sviluppata più compiutamente in successive pubblicazioni.

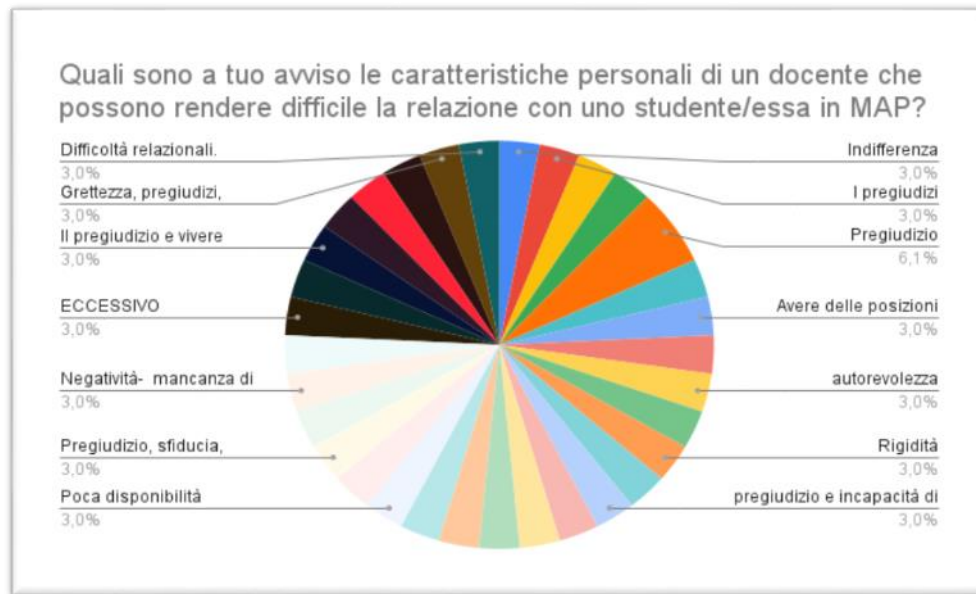
L'opportunità seminariale è stata un'occasione formativa e di ricerca per iniziare ad investigare il tema a partire dalle pratiche scolastiche. A tal fine è stato elaborato un questionario molto essenziale che è stato somministrato tramite Google moduli.

Hanno risposto al questionario il 50% dei docenti presenti, di cui il 53% appartenenti alla scuola secondaria di II grado e il 47% appartenenti alla scuola secondaria di I grado, soltanto l'11% ha dichiarato di conoscere l'istituto giuridico della Messa alla Prova. La maggior parte dei docenti presenti lavoravano da oltre 10 anni. Tra i docenti presenti soltanto il 10% ha dichiarato di aver avuto nelle proprie classi adolescenti in MAP.

Tra le domande poste ai docenti, quelle più interessanti riguardano le percezioni, gli atteggiamenti e i comportamenti nei confronti della problematica indagata rispetto alle personali componenti caratteriali che in vario modo possono condizionare l'ambito professionale. Così per esempio, alla seguente domanda: "*Secondo te, la presenza in classe di uno/una studente/essa in MAP rappresenta: a) una risorsa all'interno della classe, b) un elemento di disturbo, c) non lo so*" il 63% ha risposto una risorsa all'interno della classe, il 23% ha risposto di non sapere e il 15% ha risposto un elemento di disturbo.

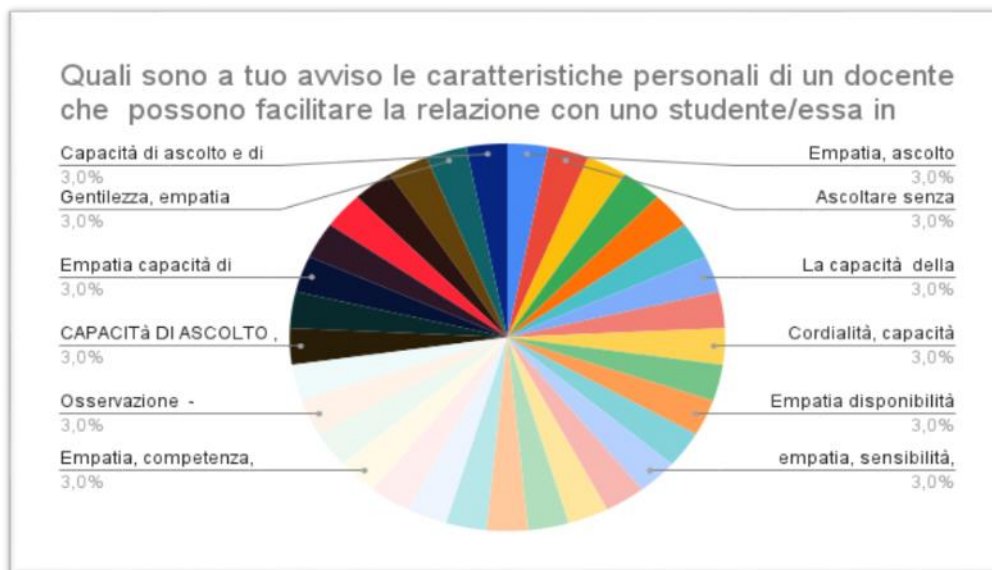
Ai docenti è stato anche chiesto di individuare quali caratteristiche personali possono rendere difficile o facilitare la relazione con uno studente/essa in MAP. Come si può vedere dal grafico (figura 2), la maggior parte ha dichiarato che la relazione è fortemente ostacolata dal pregiudizio.

Figura 2



Invece tra le caratteristiche che facilitano la relazione quella che prevale è l’empatia e la capacità di ascolto (figura 3).

Figura 3

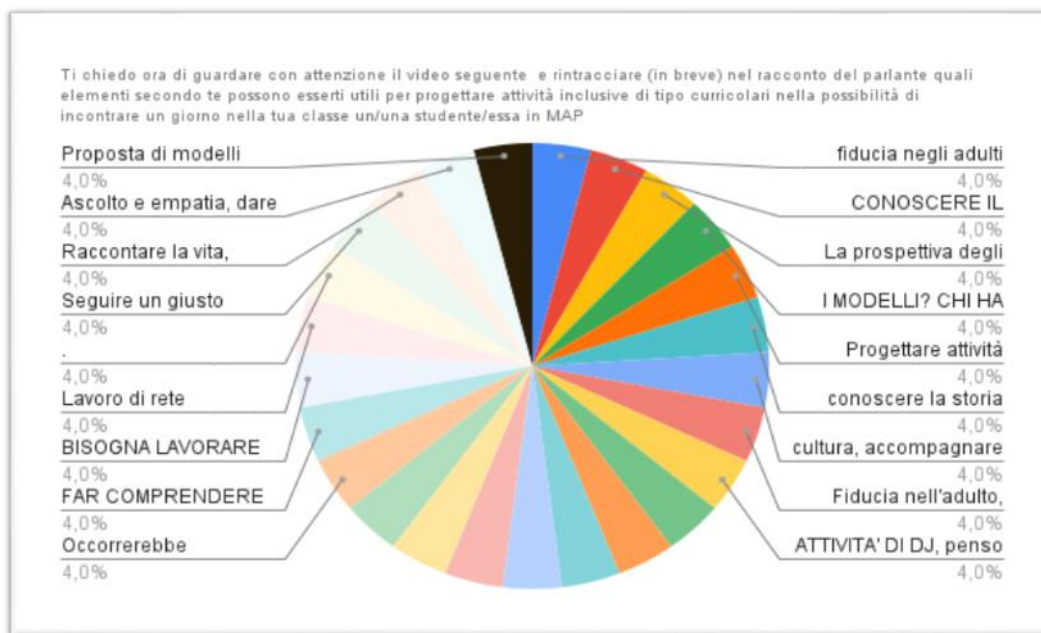


Durante il seminario, sono stati creati momenti di discussione e confronto, seguiti dalla proiezioni di video-testimonianze di docenti⁸ che, lavorando nelle periferie delle città connotate da alta

⁸ Video-documentari dei “Prof. In Trincea”: 1) *Roma, quei ragazzi difficili ma straordinari* in <https://www.youtube.com/watch?v=9zFmpLrSjKA&t=76s>; 2) *Palermo, quei ragazzi col "vulcano nella pancia": la scuola dello Zen* in <https://www.youtube.com/watch?v=MrlPbto9YqU>; 3) *Torino, quei ragazzi cresciuti nel "niente" ai bordi della città - Sesta puntata* in <https://www.youtube.com/watch?v=mcVuEJrKgtA>.

incidenza di criminalità e delinquenza (per esempio la scuola situata nel quartiere Zen di Palermo oppure le scuole situate nel quartiere Barriere di Milano a Torino, oppure le scuole di frontiera di Napoli denominate *I care*), sono abituati ad avere nelle loro classi studenti disadattati e devianti. Dopo la proiezione dei video-documentari, è stato chiesto ai docenti di rintracciare quali elementi potrebbero essere utili per progettare attività inclusive di tipo curricolare nell'eventualità di avere un giorno in classe un/una studente/essa in MAP (figura 4).

Figura 4



Come si può vedere nel grafico, molti docenti hanno posto l'attenzione sulla necessità di:

- “conquistare la fiducia di questi ragazzi, capire cosa li ha portati a questo, ricercare il loro vissuto, il contesto socio, economico e culturale dove hanno vissuto. Successivamente è importantissimo non lasciarli soli, né durante la detenzione né soprattutto dopo”;
- “offrire a tutti la possibilità di esprimere le proprie qualità, le peculiarità, non dovendo rispondere a modelli precostituiti ai quali non tutti possono corrispondere. Lavorare sull'autostima e sulla conoscenza di sé, per far sì che ognuno possa trovare la strada giusta per autodeterminare la propria esistenza”;
- “proporre modelli positivi di riferimento e figure in grado di far recuperare autostima e fiducia in sé stessi. Realizzare una rete di stakeholder che possa offrire possibilità e prospettive di reinserimento socioculturale”.

Anche se si è trattato soltanto di un momento esplorativo del rapporto MAP/responsabilità scolastica, possiamo dire che le risposte sono state diverse e soprattutto ricche di sollecitazioni per riflessioni pedagogiche future sull'idea di scuola come spazio per l'esercizio di un nuovo umanesimo.

Pertanto, nonostante il presente contributo non costituisca una ricerca compiuta e definitiva, è comunque illustrativo di un bisogno formativo dichiarato da tutti i docenti partecipanti al

seminario sulle tematiche delle attività trattamentali giuridico-pedagogiche previste per i minori al fine di praticare seriamente gli interventi di inclusione scolastica e sociale.

Siamo fermamente convinti che la scuola, a prescindere che sia una scuola di frontiera, rimane sempre un luogo di riferimento fondamentale per tutti questi ragazzi: pur inciampati in un percorso MAP, essi vanno aiutati nello sviluppare un senso di fiducia verso le istituzioni educative formali, come appunto la scuola. Una scuola che per questo deve reinventarsi quotidianamente per essere maggiormente attrattiva rispetto al crimine.

Riferimenti bibliografici:

Rodari, G. (1960). Il primo giorno di scuola. In *Filastrocche in cielo e in terra*. Torino: Einaudi.

Postman, N., Weingartner, C. (1975). *L'insegnamento come attività sovversiva*. Firenze: La Nuova Italia.

Von Foerster, H. (1987). *Sistemi che osservano*. A cura di Cerruti, M. e Telfner, U. Roma: Astrolabio.

Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.

Sen, A. (1993). Capability and well-being. In M.C. Nussbaum, A. Sen, *The quality of life*. Oxford: University Press.

Postman, N. (1997). *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*. Roma: Armando.

De Natale, M.L. (1998). *Devianza e pedagogia*. Brescia: La Scuola.

Armellini, G. (2000). Chi insegna che cosa a chi? I modelli didattici e il mestiere dell'insegnante. In Camponovo, F., Moretti A., *Didattica ed educazione linguistica*. Quaderni della Giscel. Firenze: La Nuova Italia.

Scavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Mondadori.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2005). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.

Goleman, D. (2011). *Intelligenza Emotiva*. Milano: Rizzoli.

Perticari, P. (2011). Alla prova di un imprevedibile. In Alessandro Mariani, *Venticinque saggi di pedagogia*. Milano: Franco Angeli.

Gruppo di Lavoro del Tribunale minorenni di Milano (2012). *Il trattamento dei minori sottoposti a messa alla prova: griglia per i servizi psico-sociali*, a cura di Cassazione Penale 5-2012, Milano: Giuffrè.

Milani, L. (2017). *Lettera ad una professoressa*. Abbadia di Montepulciano: Elaborazione digitale (in <https://www.liberdigit.org/paas/lib/exe/fetch.php?media=documenti:lettera.pdf>).

Analisi dei flussi di utenza dei Servizi della Giustizia Minorile Anno 2020 in https://www.giustizia.it/cmsresources/cms/documents/Flussi_di_utenza_2020.pdf.

La sospensione del processo e messa alla prova (art. 28 D.P.R. 448/88). Dati statistici anno 2020 in https://www.giustizia.it/cmsresources/cms/documents/MAP_2020_31marzo2021.pdf

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Report from the international commission on the futures of education. France: UNESCO Digital Library.pdf in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>.

Decreto Legge n. 2372 del 2022. *Introduzione sperimentale delle competenze non cognitive* in <http://documenti.camera.it/leg18/dossier/pdf/QR0209.pdf>

Video-documentari dei “Prof. in Trincea”:

1) *Roma, quei ragazzi difficili ma straordinari* in <https://www.youtube.com/watch?v=9zFmpLrSjKA&t=76s>;

2) *Palermo, quei ragazzi col "vulcano nella pancia": la scuola dello Zen* in <https://www.youtube.com/watch?v=MrlPbto9YqU>;

3) *Torino, quei ragazzi cresciuti nel "niente" ai bordi della città - Sesta puntata* in <https://www.youtube.com/watch?v=mcVuEJrKgtA>.