

Anno XIV, Numero 43
luglio 2024

**LORENZO MILANI: L'UOMO E IL MAESTRO.
RADICI FAMILIARI E RICEZIONE
INTERNAZIONALE**

LORENZO MILANI: THE MAN AND THE TEACHER.
FAMILY ROOTS AND INTERNATIONAL RECEPTION

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica
e dell'Apprendimento



Anno XIV, Numero 43 – luglio 2024

**LORENZO MILANI: L'UOMO E IL MAESTRO.
RADICI FAMILIARI E RICEZIONE INTERNAZIONALE**

***LORENZO MILANI: THE MAN AND THE TEACHER.
FAMILY ROOTS AND INTERNATIONAL RECEPTION***

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento

Pubblicazione periodica – ISSN: 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

In copertina: Lorenzo Milani insieme ai suoi studenti di Barbiana (foto di Oliviero Toscani)

Direttore Emerito (Fondatore)**Giuseppe Bertagna****Direttore****Andrea Potestio** – Università di Bergamo**Comitato Editoriale****Cristiano Casalini** – Boston College**Anna Maria Falzoni** – Università di Bergamo**Sabine Kahn** – Libera Università di Bruxelles**Didier Moreau** – Université Paris 8**Luca Oliva** – University of Houston**Adolfo Scotti di Luzio** – Università di Bergamo**Consiglio scientifico**

Anna **Ascenzi** (Università di Macerata); Gabriella **Baska** (Elte University di Budapest - Ungheria); Ashley **Berner** (Johns Hopkins University - USA); Serenella **Besio** (Università di Bergamo); Vanna **Bo. o** (Università di Firenze); Luca **Brandolini** (Università di Bergamo); Elsa Maria **Bruni** (Università di Chieti-Pesaro); Livia **Cadei** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Carla **Callegari** (Università di Padova); Mauro **Carbone** (Università Jean Moulin Lyon 3 - Francia); Clizia **Carminati** (Università di Bergamo); Zaira **Cattaneo** (Università di Bergamo); Luisa **Chierichetti** (Università di Bergamo); Giorgio **Chiosso** (Università di Torino); Alessandro **Colombo** (Università di Bergamo); Simona Lorena **Comi** (Università di Milano-Bicocca); Massimiliano **Costa** (Università di Venezia); Lucio **Cottini** (Università di Urbino); Giuseppina **D'Addelfio** (Università di Palermo); Fabrizio **D'Aniello** (Università di Macerata); Daniela **Dato** (Università di Foggia); Loretta **Fabbri** (Università di Siena); Rossella **Fabbrichesi** (Università statale di Milano); Silvano **Facioni** (Università della Calabria); Monica **Fedeli** (Università di Padova); Maurizio **Ferraris** (Università di Torino); Massimiliano **Fiorucci** (Università di Roma Tre); Marta **Kowalczyk-Walędziak** (University of Bialystok - Polonia); Frederique **Lebert-Sereni** (Université de Pau - Francia); Francesca **Locatelli** (Università di Bergamo); Vera **Lomazzi** (Università di Bergamo); Pierluigi **Malavasi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Francesco Emmanuele **Magni** (Università di Bergamo); Victoria **Marsick** (Columbia University - USA); Alessandra **Mazzini** (Università di Bergamo); Claudio **Melacarne** (Università di Siena); Lorena **Milani** (Università di Torino); Maria Cristina **Morandini** (Università di Torino); Vittorio **Morfino** (Università Milano-Bicocca); Sara **Nosari** (Università di Torino); Riccardo **Pagano** (Università di Bari); Cristina **Palmieri** (Università Milano-Bicocca); Roberto **Parente** (Università di Salerno); Loredana **Perla** (Università di Bari); Simonetta **Polenghi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Maria Grazia **Riva** (Università di Milano-Bicocca); Roberto **Sani** (Università di Macerata); Domenico Fabio **Savo** (Università di Bergamo); Evelina **Scaglia** (Università di Bergamo); Adriana **Schiedi** (Università di Bari); Caterina **Sindoni** (Università di Messina); Domenico **Simeone** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Giancarla **Sola** (Università di Genova); Massimiliano **Stramaglia** (Università di Macerata); Elena **Theodoropoulou** (Università dell'Egeo - Grecia); Tommaso **Tuppini** (Università di Verona).

Comitato di redazione:

Paolo Bertuletti (coordinatore), Virginia Capriotti, Emilio Conte, Francesca Giazzi, Ester Guerini, Alice Locatelli, Arianna Taravella

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti.

INDICE**Contributi**

- Introduzione - Lorenzo Milani: l'uomo e il maestro. Radici familiari e ricezione internazionale
Introduction - Lorenzo Milani: the man and the master. Familiar roots and international reception
(E. Scaglia) 6
- Il 'popolo', i 'poveri' e la scuola del merito
People, the Poor and Meritocratic School
(G. Bertagna) 9
- La scuola di Barbiana come 'approdo' di una *paideia* di lungo corso
Barbiana school as 'landing place' of a long-standing paideia
(E. Scaglia) 46
- Don Milani il ribelle
Don Milani the rebel
(E. Conte) 61
- Fare il pieno di tempo: don Milani e l'uso dei dispositivi temporali per un'educazione liberante
Filling up the time: don Milani and the use of time devices for a liberating education
(F. Pruneri) 81
- Don Milani, Aldo Capitini e la chiave fatata della parola
Don Milani, Aldo Capitini and the 'magical' key of the words
(T. Pironi) 94
- Un sasso nello stagno. Uno sguardo su don Milani attraverso la lettura di Antonio Santoni Rugiu
A stone in the pond. A look at Don Milani through the reading of Antonio Santoni Rugiu
(S. Oliviero) 110
- La prospettiva pedagogica nella riflessione di don Milani
The pedagogical perspective in don Milani's reflection
(A. Potestio) 132

- Cultura della parola e origini ebraiche. Ai fondamenti della pedagogia di don Lorenzo Milani
Culture of word and Jewish origins. To the founding elements of don Lorenzo Milani pedagogy
(P. Levrero) 143
- Le radici ebraiche nella pedagogia di don Lorenzo Milani. Tra vicinanza e lontananza
Jewish roots in don Lorenzo Milani's pedagogy. Between closeness and distance
(R. Baldi) 154
- Don Milani e il fumetto: la critica al «Vittorioso» in *Esperienze pastorali*
Don Milani and comics: criticism of «Il Vittorioso» in Esperienze pastorali
(I. Mattioni) 165
- I care*. L'impegno pedagogico di don Lorenzo Milani tra sviluppo umano e giustizia sociale
I care. Don Lorenzo Milani's pedagogical commitment between human development and social justice
(T. Giovanazzi) 178
- Il maestro Lorenzo Milani e la Scuola di Barbiana: alcuni possibili spunti di riflessione per le insegnanti e gli insegnanti di oggi
Lorenzo Milani as a teacher and the School of Barbiana: possible suggestions for today teachers
(L. Zinant) 188
- La rappresentazione dei dati sulla dispersione scolastica in *Lettera a una professoressa*. Lettura critica dei brani e scoping review
The representation of school dropout data in Lettera a una professoressa. Critical reading of extracts and scoping review
(L. Agrati - A. Beri) 204
- Lo spirito di Barbiana soffia su Hong Kong
The spirit of Barbiana blows over Hong Kong
(C. Matrella) 233

- Leggere, pensare, dialogare. L'educazione delle narrazioni tra don Milani e *Philosophy for Children* a partire dalle riflessioni di Fulvio Manara
Reading, Thinking, Dialogue. The education of narratives between don Milani and Philosophy for Children starting from Fulvio Manara's reflections
(A. Mazzini) 257
- Il Silenzio e la 'parola liberatrice'. In dialogo con Fulvio Manara e don Milani
Silence and the 'liberating word'. In dialogue with Fulvio Manara and don Milani
(M. Crotti) 279
- Recensioni**
- S. Polenghi (ed.), *Educational tools in history. New sources and perspectives*, Armando, Roma 2024
(V. Previtali) 291
- M. Costa, *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*, Pensa Multimedia, Lecce 2023
(A. Taravella) 294

**Introduzione. Lorenzo Milani: l'uomo e il maestro.
Radici familiari e ricezione internazionale**

**Introduction. Lorenzo Milani: the man and the teacher.
Familiar roots and international reception**

EVELINA SCAGLIA

La figura di Lorenzo Milani (1923-1967), fra le più controverse, incomprese e al contempo stereotipate della pedagogia italiana del secondo Novecento, continua ad offrire attraverso lo studio dei suoi scritti e delle testimonianze di chi l'ha conosciuto aspetti inediti, vicende poco note e, soprattutto, dimensioni umane e magisteriali ancora da indagare nella loro unicità ed originalità.

La sollecitazione ad approfondire sia le radici familiari del suo profilo intellettuale e della correlata *Weltanschauung*, sia la ricezione internazionale del suo pensiero e dell'opera con particolare attenzione ai temi dell'educazione, della fede, della scuola e del lavoro, ha costituito il pilastro portante del fascicolo n. 43/24 di «CQIIA rivista», in cui sono stati raccolti interventi in grado di esplorare tali ambiti, in maniera sistematica e documentata, partendo dall'ipotesi che siano il frutto del portato di un lungo processo di sedimentazione. Si è così giunti a sollevare alcuni 'veli di Maya', che hanno a lungo ostacolato un autentico e sereno confronto scientifico attorno all'uomo e al maestro Milani.

I vari contributi presentati nella rivista sono animati dall'attenzione comune a non fare di don Lorenzo Milani una sorta di *hashtag*, bensì di presentarlo nella profondità della sua figura secondo una duplice consapevolezza: la prima riguarda il ruolo che ebbe nel contesto di un'educazione liberatrice ed animatrice come quella ispirata al «metodo italiano dell'educazione contemporanea»¹, in cui l'elevazione di ogni singolo ragazzo rappresentò una tensione ideale e, al contempo, la realizzazione di un diritto pedagogico alla riuscita scolastica. La seconda, invece, concerne le differenti letture ed interpretazioni che sono state fatte della sua opera nel post Sessantotto, e che l'hanno visto ora come 'paladino' della

¹ F. De Giorgi, *Il Metodo Italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani, Scholé*, Brescia 2023, pp. 191-253.

scuola del tempo pieno, ora come una sorta di ‘cammeo’ della scuola democratica, ponendo però di fronte all’interrogativo relativo alla necessità/opportunità di storicizzarne la vicenda umana e, al contempo, di coglierne o meno il valore testimoniale di *exemplum*, per implementare la riflessione pedagogica attorno ad alcune questioni cruciali quali le povertà educative, l’accesso e la riuscita scolastica del popolo, un’educazione e una formazione autenticamente promozionali della persona umana.

Risulta, a tal proposito, di particolare interesse richiamare almeno tre puntualizzazioni: la prima riguarda la matrice culturale ed ordinamentale del sistema scolastico nazionale, a cui Lorenzo Milani faceva riferimento, che era di tipo popolare, perché animata dal principio pedagogico che vede

ciascuno chiamato a raggiungere e a rendicontare il meglio possibile di sé nella coltivazione delle relazioni che riesce ad intrattenere con tutti gli altri e con l’intero storico nel quale si trova (il suo *l care*); e, appunto, con la fatica ma anche con la soddisfazione di questa *agoghé*, nobilitandosi, formandosi, elevandosi².

Una seconda precisazione riguarda il processo di ‘mitizzazione’ a cui Milani è stato sottoposto nel corso del tempo dalla cultura della sinistra italiana, dapprima accostandolo alla categoria di rivoluzione con riferimento agli avvenimenti del ‘68 e, successivamente, alla crisi delle basi intellettuali del PCI fra gli anni ‘70 ed ‘80, con l’interpretazione della sua opera in un contesto di universalismo democratico e la sua conseguente collocazione nel terreno del riformismo scolastico³. Una terza e ultima precisazione concerne il rischio di fare di don Milani uno ‘spontaneista’, quando in realtà tutta la sua esperienza di maestro – a S. Donato di Calenzano e poi a Barbiana – non nacque affatto da un bisogno spontaneo,

che per essere percepito così avrebbe bisogno di un’antropologia del proletario di piccola taglia e di un’infantologia sul ‘cucciolo’ piccolo-borghese, estranea a tutta la sapienza biblica, israelitica e cristiana⁴.

Questo perché era ben conscio del fatto che, prima di ogni accesso alla fede e alla pratica religiosa, ciascuno dei suoi ragazzi era necessitato a una vita che non ammetteva vie di fuga e che andava percorsa fino in fondo.

² G. Bertagna, *Don Milani tra Costituzione e merito*, «Nuova secondaria», XLI, 3(2023), p. 15.

³ A. Scotto di Luzio, *L’equivoco don Milani*, Giulio Einaudi Editore, Torino 2023, pp. 5-7.

⁴ A. Melloni, *Storia di Mi ovvero Lorenzino don Milani*, Marietti 1820, Bologna 2023, p. 27.

Le pagine che seguono, alla luce di tali considerazioni, intendono contribuire ad offrire una lettura critico-riflessiva della figura milaniana, nelle sue dimensioni di uomo e di *magister*, senza prestare il fianco a una facile *reductio*, per lasciare invece spazio alla vivacità e alla complessità di un profilo ancora tutto da esplorare negli interstizi della sua personalità.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

Il 'popolo', i 'poveri' e la scuola del merito

People, the Poor and Meritocratic School

GIUSEPPE BERTAGNA

Il contributo offre una rilettura originale del pensiero di don Milani sulla scuola, valorizzando le radici cristiane e la radicalità della sua concezione dell'educazione popolare. L'intento è quello di far emergere il senso profondo della sua critica alla scuola classista, che non è quello rilanciato con superficialità dal mainstream donmilaniano odierno, bensì la sconfessione di una certa idea di istruzione, la quale sarebbe transitata quasi senza resistenze – perché troppo radicata nella nostra cultura e in fondo condivisa anche da coloro che hanno fatto del Priore di Barbiana il campione della scuola democratica – all'epoca repubblicana.

PAROLE CHIAVE: DON MILANI; POPOLO; MERITO; ISTRUZIONE; STORIA DELLA SCUOLA ITALIANA.

The contribution offers an original interpretation of don Milani's thoughts on education, highlighting the Christian roots and the radicalism of his idea of popular education. The aim is to better understand his critique of the Italian school system, which differs from what today's mainstream claims. Instead, it represents a total repudiation of a specific idea of education deeply rooted in Italian culture and even shared by those who hailed the Prior of Barbiana as the champion of democratic education

KEYWORDS: DON MILANI; PEOPLE; MERIT; EDUCATION; HISTORY OF ITALIAN SCHOOL SYSTEM.

In una lettera privata scritta al vescovo della sua Bergamo alla vigilia del Conclave che poi lo elesse papa, Roncalli, fidandosi del suo segretario Mons. Loris Capovilla che aveva letto una prevenuta recensione di *Esperienze pastorali* da poco edite¹, scrisse, in sostanza, che don Lorenzo Milani era «un povero pazzo scappato dal manicomio».

Una valutazione analoga la diede da papa anche a mons. Angelo Dell'Acqua, sostituto per gli affari generali della Segreteria di stato nell'ottobre del 1958². Nel dicembre dello stesso anno, il libro pubblicato a maggio fu ritirato dal commercio con un decreto di carattere 'prudenziale' e inserito nell'*Indice dei libri proibiti*, poi abolito da Papa Paolo VI nel 1966.

Può darsi che don Milani potesse apparire squilibrato. Del resto, 'non tutti lo sono, non tutti ci sono', avvertiva l'iscrizione posta all'ingresso dell'antico manicomio d'Agrigento. Qualsiasi perentorietà diagnostica non è facile nemmeno oggi.

Quel che è certo, tuttavia, è che Lorenzo Milani, ebreo, figlio di una famiglia dell'aristocrazia ebraica, dopo una giovinezza tormentata, bohémien e un po' morbosa, se non era pazzo, fu certamente un convertito³. Con la radicalità eccentrica tipica delle conversioni autentiche al cristianesimo iniziate con San Paolo (che non a caso si prese del folle dopo il suo intervento all'Areopago!), proseguite con Francesco d'Assisi (reputato pazzo dai compaesani e all'inizio pure dal papa!) e giunte, tra fulgidi esempi di tanti imbarcati su questa *stultifera navis*, fino ai nostri giorni⁴.

Come a dire che i convertiti veri, non quelli opportunisti, oppure ostaggio di non consapevoli condizionamenti ambientali e socioculturali, rischiano sempre di essere incompresi e fraintesi soprattutto da chi, nella sua fede, «non è né freddo né

¹ Cfr. l'appunto-promemoria datato 26 giugno 1997, ora in G. Pecorini, *I Care ancora. Inediti (lettere, appunti e carte varie)*, Emi, Brescia 2001. Mons. Capovilla confessò poi di aver letto il libro solo nel 1960, dopo aver ricevuto (14 luglio) una lettera di Don Lorenzo.

² La recensione letta da Mons. Capovilla era di A. Perego, *Le esperienze pastorali di don Lorenzo Milani*, in *Civ. Catt.* 1958 III 627-640.

³ A quindici anni chiede, tra lo stupore della famiglia, di ricevere la prima comunione; dopo il liceo si rifiuta di andare all'università e studia un po' disinvoltamente pittura a Brera; a vent'anni si converte inaspettatamente al cattolicesimo ed entra in seminario. Letture precise, in scenari interdisciplinari e profondi, della giovinezza di Don Milani, poi della sua conversione e, infine, del senso della fedeltà a questa scelta mantenuta fino alla morte, si trovano in G. Fornari, *Al prete ignoto. L'ecclesiologia implicita di don Lorenzo Milani*, Edizioni Studium, Roma 2023.

⁴ Non vanno dimenticati anche i grandi convertiti della prima metà del Novecento, Domenico Giulioti, padre Agostino Gemelli (gratificato anche lui talvolta di mostrare punte di follia), Mario Casotti (che poi, effettivamente decenni dopo la sua conversione, fu ricoverato per disturbi psichiatrici), Giovanni Papini la cui vita tra genio, sregolatezza e lunga infermità non fu certo un mare in bonaccia.

caldo»⁵. E rischiano sempre di essere riconosciuti e riabilitati nei loro meriti e nella loro virtù per lo più dopo la morte⁶.

Nutrito dal *Catechismo* e dalla liturgia preconciliare

Il suo personale *turning point*, d'altra parte già annunciato l'anno precedente alla compagna di scuola Tiziana Fantini e all'amico sempre coetaneo Oreste Del Buono, avvenne nel luglio del 1943. Fu dinanzi al letto del giovane prete morto, don Dario Rossi, a San Quirico, che fece il proposito sorprendente e ardimentoso che perseguì poi in maniera tenace e ferma fino alla morte: «lo prenderò il suo posto»⁷.

Ovviamente prenderò il suo posto nella chiesa, come recitava il *Catechismo tridentino* di San Pio X, non solo trionfante, ma anche in quella ben più matrigna e difettosa che la tradizione chiamava militante, e che, vivendo 'nel' mondo, spesso anche dimentica di non essere 'del' mondo.

Questa distinzione teologica ed ecclesiologica è importante anche per comprendere l'insieme del pensiero e della testimonianza di don Lorenzo.

La chiesa trionfante, infatti, è trascendente. Sposa di Cristo figlio di Dio. Pura e perfetta in, con e per mezzo di Lui.

La seconda è storica, immanente, fatta da uomini pellegrini, con tutti i problemi che questa condizione comporta perché «si tratta di far passare le cose del cielo attraverso a dei poveri sensi di carne». E «per quanto si faccia non passeranno che vaghe analogie»⁸. Anzi, spesso, anche cadute e tradimenti come si addice ad esseri im-perfetti, che sbagliano e che sono chiamati, nonostante la Grazia, nella loro perfettibilità, a riconoscerlo e a chiedere perdono al Padre Buono.

⁵ Continua la citazione: «Magari tu fossi freddo o caldo! Ma poiché sei tiepido, non sei cioè né freddo né caldo, sto per vomitarti dalla mia bocca» (Ap. 3, 15-16).

⁶ Bisognerà aspettare tre anni dopo la morte perché la rivista dei Gesuiti fosse più benevola nei confronti del prete fiorentino (G. De Rosa, *Un "profeta" del nostro tempo? Don Lorenzo Milani dalle sue "Lettere"*, in *Civ. Catt.* 1970 IV 370-376) e ben 40 anni perché riconoscesse l'opportunità di una riabilitazione (P. Vanzan, «*Don Lorenzo Milani: un prete "schierato" con il Vangelo*», in *Civ. Catt.* 2007 IV 33-45). Solo nel 2014, infine, la Congregazione per la Dottrina della Fede comunicò al cardinale di Firenze (mons. Giuseppe Betori) che, «prendendo atto che le circostanze sono mutate [...] quell'intervento (*del dicembre 1958, n.d.r.*) non ha più ragione di sussistere» (F. Ruozzi, «*Notizia sul testo*», in L. Milani, *Tutte le opere*, t. I, direzione di A. Melloni, a cura di F. Ruozzi et al., A. Mondadori, Milano 2017, p. 549 e p. 557).

⁷ N. Fabbretti, *Intervista a Monsignor Raffaele Bensi*, in "Domenica del Corriere", 27 giugno 1971, p. 1. Il brano è citato anche in R. Francesconi, *L'esperienza didattica e socio-culturale di Don Lorenzo Milani*, Centro Programmazione Editoriale, Bompporto (MO) 1976, pp. 23-24.

⁸ L. Milani, *Lezioni di catechismo*, in *Tutte le opere... cit.*, t. I, p. 1076.

Proprio questo sfondo integratore biografico-teo-antropo-ecclesiologico spiega lo sforzo inesauribile ed immane che lui fece in prima persona per questa continua ascesi interiore verso una sempre più salda coerenza della testimonianza cristiana. «Perché incontrare Cristo, incaponirsene, derubarlo, mangiarlo [...] fino a pigliarsi un'indigestione di Gesù Cristo»⁹ si fa più presto a dirlo che a farlo nella vita anche del discepolo più motivato. E il farlo è a volte eroico anche per la solitudine umana, sociale ed ecclesiale a cui spesso costringe. In questo suo ascendere in Gesù Cristo tramite Gesù Cristo, si può affermare che don Lorenzo raggiunse perfino, alcune volte, le vette del misticismo.

Fu anche questo, d'altronde, il suo modo di essere, alla San Francesco d'Assisi, un 'cavaliere' contemporaneo e, spiritualmente, un vero e proprio 'aristocratico' del cristianesimo. Con una sprezzatura¹⁰ mai scivolata in affettazione.

Non era facile vivere la propria scelta vocazionale di sacerdote a queste altezze senza rovesciarsi, anzitutto ai propri occhi (perché a quelli degli altri gli importava molto meno), nel contrario dell'apostolo di Gesù Cristo e della sua chiesa: diventare diavolo. Dividere, non unire. Odiare, non compatire, perdonare e amare.

Per restare allo stesso tempo fedele a sé stesso e alla Chiesa non solo trionfante, ma anche al suo inseparabile corpo storico militante, si propose allora di navigare, nella sua vita, senza mai fuoriuscire da una rotta che costituisse la risultante di quattro propositi da lui ritenuti cardinali per non tradire la sua promessa vocazionale del 1943.

La prima: farsi, come uomo, sempre più cristiano e, da culturalmente rabbino, sempre più prete cattolico.

La seconda: seguire al massimo possibile Gesù Cristo, preferendo sempre, come lui ha insegnato, i poveri, gli ultimi, i diseredati, i sofferenti, i deboli, gli inamati, gli scartati, i disabili, gli affamati, gli oppressi. Non attribuendo a questi termini referenze soltanto, diremmo oggi, politico-sociologico-statistico-economiche, ma anche esistenziali e soprattutto spirituali e teologiche¹¹. Se li ha preferiti Gesù Cri-

⁹ R. Bensi, *Bibbia e spiritualità in Don Milani*, in B. Calati, in AA.VV., *Don Lorenzo Milani, vita e pensiero*, Milano 1983.

¹⁰ Attribuita da Baldassarre Castiglione, *Cortegiano* (1528) al «perfetto uomo» di corte (libro I, cap. XXVI).

¹¹ «Maria allora prese trecento grammi di profumo di puro nardo, assai prezioso, ne cosparses i piedi di Gesù, poi li asciugò con i suoi capelli, e tutta la casa si riempì dell'aroma di quel profumo. Allora Giuda Iscariòta, uno dei suoi discepoli, che stava per tradirlo, disse: «Perché non si è venduto questo profumo per trecento denari e non si sono dati ai poveri?». Disse questo non perché gli importasse dei poveri, ma perché era un ladro e, siccome teneva la cassa, prendeva quello che vi mettevano dentro. Gesù allora disse: «Lasciala fare, perché ella lo conservi per il giorno della mia sepoltura. I poveri infatti li avete sempre con voi, ma non sempre avete me» (Gv 12,2-11). Che è come dire: ciò che fate per i poveri, se lo fate senza di me, lo fate per qualcosa di molto diverso dall'edificazione del regno del Figlio di

sto perché mai chi vuole seguirlo dovrebbe porre questa predilezione come residuale o sotto condizione? Per realismo socio-storico-politico? Il cristiano, anche quando lo si volesse, non è mai riducibile soltanto alla storia.

Il terzo: praticare i punti precedenti obbedendo, allo stesso tempo, sempre, fino al sacrificio di sé, alla chiesa gerarchica storica che spesso non solo non lo capiva, ma pure lo condannava (gli epi-scopi, nonostante il nome, furono, spesso, di fatto, almeno con lui, anche ipo-scopi).

L'ultima: per non sfinirsi e fallire in questo impegno, occorre alimentarsi con costanza alla Grazia dei sacramenti, e in particolare al mistero della confessione auricolare segno visibile dell'imperfezione umana sempre perdonata da Dio¹². «Io non rinuncio ai sacramenti per le mie idee; non me ne importa nulla; perché io nella Chiesa ci sto per i sacramenti, non per le mie idee»¹³. E procedere a questo ricorsivo alimento sacramentale sempre con la preghiera personale, intima al e con il Dio di Gesù Cristo.

La sua navigazione si concluse a 44 anni nel 1967 per un linfoma che lo straziava da anni. Secondo Michele Gesualdi¹⁴, tra i primi ad arrivare al suo letto di morte a Barbiana, accompagnato da un sacerdote amico, don Milani avrebbe così amato i suoi 'poveri' ragazzi

da scrivere [...] nel suo testamento (ma non sono parole bensì una realtà palpabile e da tutti percepita): "Ho voluto più bene a voi che a Dio, ma ho speranza che lui non sia attento a queste sottigliezze e abbia scritto tutto sul suo conto"¹⁵.

Come testimonia N. Fabbretti,

dice niente che sia vissuto e morto, per vocazione ma anche per obbedienza, fra quattro poveri ragazzi di campagna, quest'uomo che poteva essere un "Padre della Chiesa" del nostro tempo? Ma quando si trattava della verità, non aveva dubbi, non guardava in faccia a nessuno. Lo diceva anche, che lui era l'unico "Padre della Chiesa" oggi, e che soltanto lui aveva veramente qualcosa da dire¹⁶.

Dio: moralismo, buonismo, filantropia, narcisismo, attesa di gratificazione, interessi egoistici, visibilità pubblica ecc. In altri termini un caveat radicale contro ogni riduzionismo politico, economico, psicologico, sociale e antropologico-culturale del vero servizio ai poveri.

¹² «E in questa religione c'è fra le tante cose, importantissimo, fondamentale, il sacramento della confessione dei peccati. Per il quale, quasi solo per quello, sono cattolico. Per avere continuamente il perdono dei peccati. Averlo e darlo» (N. Fallaci, *Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*, Milano libri Edizioni, Milano 1974, IV ed. aumentata, 1977; pref. di D. M. Tuoldo, BUR, Milano 1994, p. 38).

¹³ Fondazione Don Lorenzo Milani, *L'obbedienza nella Chiesa*, Lef, Firenze 2011.

¹⁴ Michele Gesualdi, con il fratello minore Francuccio, sono stati cresciuti da Don Milani. Il suo *Testamento del 1° marzo 1966* si apre proprio così: «Caro Michele, caro Francuccio, cari ragazzi...».

¹⁵ M. Gesualdi, *Don Lorenzo Milani. L'esilio di Barbiana*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2016.

¹⁶ N. Fabbretti, *Intervista... cit.*, p. 4.

Per una morfologia del 'popolo' milaniano

Cominciamo da lontano, ma solo per rendere più chiare le risonanze di significato con cui ci si deve confrontare per comprendere l'idea di 'popolo' a cui si riferiva don Milani.

Plebe, popolo e senato

Il giurista Gaio ha scritto, in pieno Impero Romano nel II secolo d.C., che

la legge è ciò che il popolo comanda e stabilisce. Il plebiscito, invece, è ciò che la plebe comanda e stabilisce. La plebe tuttavia si distingue dal popolo per questo motivo: nel termine popolo sono compresi tutti i cittadini, compresi i patrizi; nella definizione di plebe, al contrario, rientrano i cittadini esclusi i patrizi¹⁷.

Un po' di diritto, un po' di sociologia, un po' di storia, dunque.

Prima di Gaio, quando la Repubblica romana era ormai in crisi, Cicerone metteva in bocca a Scipione queste parole:

la repubblica è dunque cosa del popolo, ed il popolo poi non è qualsivoglia agglomerato di uomini riunito in qualche modo, ma una riunione di gente associata per accordo nell'osservare la giustizia e per comunanza di interessi¹⁸.

La sigla S.P.Q.R. aiuta a comprendere il problema. Non importa tanto se stava per *Senatus Populusque Romanus*, come si fece in epoca più tarda, o per *Senatus Populus Quirites Romani*, dove Quiriti stava per 'cittadini' della tribù che avrebbe fondato Roma. Importa che la formula, con la 'e' congiuntiva o enumerativa esprime comunque una 'frattura' di cui tenere conto.

'Senato', cioè i patrizi, e 'popolo' erano due realtà sociali ed economiche tra loro storicamente alternative e conflittuali che dovevano trovare un *modus vivendi* per non dissolvere Roma nell'autodistruzione.

Il popolo era riunito in comizi convocati dai magistrati appartenenti alla aristocrazia senatoriale e dei cui orientamenti il Senato doveva sempre tenere conto. Il Senato era per definizione una consorteria aristocratica di potere solo limitato dal popolo.

¹⁷ Gaio, *Institutiones*, I, 3, 1-5.

¹⁸ M.T. Cicerone, *La repubblica*, in id. *Opere politiche e filosofiche*, I, a cura di L. Ferrero e N. Zorzetti, UTET, Torino 2009, nn. 25-39, p. 199.

Popolo e Senato erano una dualità, insomma. Fino a che Tiberio la risolse spostando tutto il potere sul Senato, ridimensionando i comizi popolari e instaurando una relazione personale diretta tra popolo e imperatore. Come è tipico di ogni logica imperiale.

Ma in questo cammino genealogico che parte dalle parole più tarde di Gaio e risale fino all'epoca dei re di Roma, non si può dimenticare un processo: la plebe, intesa come 'agglomerato di uomini riunito in qualche modo', cioè in modo disparato, senza un ordine preciso nel contesto socio-istituzionale, con repentine, imprevedibili esplosioni di violenza individuale e di gruppo per soddisfare i bisogni anche più elementari di chi vi apparteneva (non a caso da Polibio in avanti *plebs* è anche *turba o multitudo*), è sempre stata non solo temuta fin dalla fondazione di Roma (come forse di ogni civiltà), ma anche considerata sul piano istituzionale (vedi il tribunato) e, a mano a mano, con appositi equilibri istituzionali, sempre più 'associata per accordo nell'osservare la giustizia e per comunanza di interessi' dell'ordine statale prima con i re, poi con la repubblica (si pensi alle *frumentationes*), infine nell'impero (si pensi al *cangiarium*).

A mano a mano, in altre parole, la *plebs* si era fatta progressivamente '*populus*', depositaria, in quanto tale, non solo del potere (della possibilità astratta di comandare), ma anche, ancorché in modi e gradazioni diverse, della sovranità (l'esercizio concreto del potere nelle forme stabilite dalla legge).

Con la dissoluzione dell'Impero Romano sarà la Chiesa l'unico baluardo esistente per creare un po' di ordine, accordo e consenso tra i membri della società. Per esempio, riconosce al popolo cristiano, comprendente quindi anche la plebe, il potere di scegliere e consacrare i papi. E pure quando la gerarchia curiale si sarà impadronita di questa prerogativa, il popolo restava comunque il referente di ultima istanza della consacrazione e del riconoscimento papale.

La rottura dell'ecumene cristiana (scisma ortodosso, periodo con papi e antipapi, le riforme protestanti), con le conseguenti, sanguinose guerre di religione, aprirà la strada alla cosiddetta 'modernità'.

Cartesio vide con molta preoccupazione la sempre più diffusa tendenza a porre in discussione scettica e ateo-materialistica l'esistenza di Dio. La sua filosofia fu un tentativo di restaurarne la certezza. Ma il Dio della cristianità iniziava comunque ad impallidire. La sua trascendenza messa spesso in discussione. Al pari della sua azione immanente. Non poteva più essere il garante, nel senso di fondamento e di fine, sulla terra e nella storia, di un ordine, di un accordo comune tra gli uomini che si potevano nominare 'popolo'.

Hobbes trasse le conseguenze di questo stato di incertezza. L'ordine sociale e statale non andava più argomentato su presupposizioni teologiche trascendenti, ma antro-po-storicamente, a partire dal basso, dal come sono fatti gli uomini che esistono, presi per quello che sono (una 'muta di cani' nella quale ciascuno desidera primeggiare con la forza), e non per quello che avrebbero potuto o dovuto essere. Una lezione che già Machiavelli aveva impartito. In questa direzione, Hobbes torna a distinguere la *plebs*, la *multitudo dissoluta* (cioè in cui ciascuno afferma soltanto sé stesso con la sua propria forza in competizione con quella altrui) dal *populus* che nasce invece quando i cittadini concludono il famoso patto di sottomissione alla volontà sovrana di un uomo (re) o della maggioranza (repubblica) che legifera, nello Stato, sui suoi cittadini. Chi si ribella al patto, quindi, è contro il popolo e va combattuto come plebaglia disparata, sottomettendolo anche con durezza alla forza del potere sovrano¹⁹.

È all'interno di questa breve rassegna concettuale che si possono comprendere meglio i confini e le nervature del concetto di 'popolo' presente in don Milani.

Il 'popolo' è tale se e perché aperto alla trascendenza nella sua vita e nella storia

Seguendo questa stratificazione di significati, anche per don Milani, 'popolo' sono le persone che non hanno ciascuna i propri fini individuali di vita e di senso che solo casualmente coincidono con quelli di qualcun altro o che sono frutto ogni volta di una contrattazione plurilaterale che ha alla propria base solo il calcolo individuale. Sono, invece, le persone con fini e significati condivisi in un comune orizzonte di senso perché sentiti valevoli in quanto tali per sé e pure per gli altri. Orizzonte che non esclude anche calcoli individuali, ma che non li rende né esclusivi né maggioritari.

Se questi fini e significati comuni nascono dagli uomini, però, è inevitabile la degenerazione nel conflitto e in un ordine sociale precario, sempre esposto all'egoismo, al disordine e alla violenza che scaturisce dalla competizione per risultare il più forte e per soddisfare i desideri individuali²⁰.

¹⁹ T. Hobbes, *De cive* (1642) VI, 1 e XII, 8, (*De cive. Elementi filosofici sul cittadino*, trad. it. a cura di T. Magri, Ed. Riuniti, Roma 2019); Id., *Leviatano o la materia, la forma e il potere di uno stato ecclesiastico e civile* (1651), trad. it. a cura di A. Pacchi, collaborazione di A. Lupoli, Laterza, Bari 1989.

²⁰ «Non cerchiamo per natura dei soci, ma di trarre da essi onore e vantaggio; questi desideriamo in primo luogo, quelli secondariamente» (*De cive...cit.*, p. 80). «La felicità è un continuo progresso del desiderio da un oggetto ad un altro, dove il raggiungimento del primo non è altro che la via per il conseguimento del secondo (...). Cosicché pongo in primo luogo, come una inclinazione generale di tutta l'umanità, un desiderio perpetuo e senza tregua di un potere dopo

Se si desidera far rifluire 'accordi' più stabili ed armonici nella storia concreta dell'umanità è indispensabile, perciò, che essi siano poggiati su un fondamento e ispirati da un fine trascendenti. Un po' come egli vedeva tra i semplici del 'popolo cristiano' del suo tempo.

In questa direzione, don Milani condivideva il messaggio della fine del cap. XXI, ultimo capoverso dei *Promessi sposi*.

"Che diavolo hanno costoro? Che c'è d'allegro in questo maledetto paese? Dove va tutta quella canaglia?" E data una voce a un bravo fidato che dormiva in una stanza accanto, gli domandò qual fosse la cagione di quel movimento. Quello, che ne sapeva quanto lui, rispose che andrebbe subito a informarsene. Il signore rimase appoggiato alla finestra, tutto intento al mobile spettacolo. Erano uomini, donne, fanciulli, a brigate, a coppie, soli; uno, raggiungendo chi gli era avanti, s'accompagnava con lui; un altro, uscendo di casa, s'univa col primo che rintoppasse; e andavano insieme, come amici a un viaggio convenuto. Gli atti indicavano manifestamente una fretta e una gioia comune [...]. Guardava, guardava; e gli cresceva in cuore una più che curiosità di saper cosa mai potesse comunicare un trasporto uguale a tanta gente diversa.

L'alba dell'Innominato, dopo giorni di grave turbamento, è illuminata dal suono delle campane, metafora del cielo (sono sul campanile, che svetta nel luogo più alto del paese) e, soprattutto, dell'annuncio pasquale dell'incarnazione, morte e resurrezione di Gesù Cristo figlio di Dio che chiama a unità tutti quelli che hanno fede in lui per l'imminente arrivo di un santo (Card. Federigo) che, nella circostanza, lo onora dal vivo e ne fa testimonianza diretta.

Questo annuncio che viene dall'alto, dal trascendente fattosi carne, non è influente sulla vita personale, sociale, culturale ed economica di chi sta pellegrinando con le sue fatiche, i suoi dolori e le sue gioie su questa terra. Cambia il loro modo di vedere le stesse cose, aiuta a superare i passaggi sentiti come pericolosi e sconcertanti, rassicura su una speranza di maggiore libertà, giustizia, uguaglianza, pace, bontà, cooperazione comunitaria, misericordia che non è e non sarà mai vana e ingannevole.

La circostanza spiega anche perché don Milani non fosse affatto ostile al vecchio comunismo, anzi ai vecchi comunisti (un conto è, infatti, l'ideologia ateo marxista

l'altro (*desire of power after power*) che cessa solo nella morte. (...) La competizione per acquisire ricchezze, onore, comando o altro potere, inclina alla rivalità, all'inimicizia e alla guerra, perché la strada che segue chi si trova in competizione per raggiungere il suo desiderio è quella di uccidere, di assoggettare, di soppiantare o di respingere il rivale» (T. Hobbes, *Leviatano*....cit., cap. XI, pp. 78-79).

del materialismo storico-dialettico, un altro le persone che l'hanno di fatto abbracciata). Per lui, come per tanti altri intellettuali non comunisti del Novecento, ad esempio Augusto Del Noce per tutti²¹, non si trattava tanto di un partito ideologicamente ateo che predicava la lotta di classe anche violenta, nella storia, ma delle persone che aderivano a questa ideologia per realizzare, dal loro punto di vista, strumentalmente, non pochi valori presenti anche nella visione cristiana della vita.

È, insomma, che, per tante ragioni, il comunismo originario, prima di essere vinto dalla cosiddetta società opulenta dei consumi e di diluirsi poi nella corporazione affaristica dei cosiddetti poteri forti, diventando il difensore dei diritti individuali («dirittismo»)²², senza il corrispettivo dei doveri morali e sociali, era, a suo modo, una forma altra di religione, sebbene immanente: se i suoi ideali erano impossibili da realizzare su questa terra (vedi gli inferni fatti accadere quando qualcuno ha ritenuto di poterlo fare), l'impegno dei suoi adepti ad agire come se lo fosse, con la coerenza e le virtù richieste ad ogni autentico fedele a qualcosa e qualcuno, aprivano la possibilità di fare insieme ai cristiani pezzi importanti di strada per una comune crescita sociale e politica volta alla liberazione degli ultimi, degli sfruttati. Resta sempre emblematica, a questo proposito, la lettera del 1950 a Pipetta²³ ('un giovane comunista di San Donato', anticlericale, prigioniero durante la guerra e, a quel tempo, protagonista di ardite 'azioni rivoluzionarie', tipo espropri ai ricchi e simili) nella quale il giovane prete affermava che tutta la forza profetica della fede cristiana non serve a fare spazio ad una posizione politica ferma e predeterminata come era quella del suo interlocutore, ma a prenderne semmai le distanze critiche. Soprattutto sul fondamentale tema dell'ateismo e della trascendenza²⁴.

²¹ A. Del Noce, *La potenza ideologica del marxismo e la possibilità del successo del comunismo in Italia*, in Aa.Vv., *Partiti e democrazia*, Atti del III convegno nazionale di studio della Democrazia cristiana, Ed. Cinque Lune, Roma 1964. Sul piano storiografico, cfr. R. Pertici, *E' inutile avere ragione. La cultura "antitotalitaria" nell'Italia della Prima Repubblica*, Viella, Roma 2021, cap. 5 (*L'altro '68 italiano*).

²² «La società opulenta combatte il comunismo nel suo aspetto di religione anziché in quello di ateismo. Ed è l'unica società nella storia del mondo che non abbia origine da una religione, ma dalla contrapposizione a una religione, anche se per paradosso questa religione è quella marxista e se, in ragione del comune avversario, si avvale del concorso di forze religiose o concede il governo di stati ai rappresentanti politici di queste forze» (A. Del Noce, *La potenza ideologica del marxismo...* cit., p. 505)

²³ All'epoca i comunisti erano scomunicati. Un prete che tenesse rapporti con un militante del PCI era guardato con sospetto, al quale certo non sfuggiva Don Milani di cui erano già note le sue tensioni con l'autorità religiosa.

²⁴ «(...) È un caso, sai, che tu mi trovi a lottare con te contro i signori. San Paolo non faceva così. E quel caso è stato quel 18 aprile che ha sconfitto insieme ai tuoi torti anche le tue ragioni. (...) Se vincevi te, credimi Pipetta, io non sarei più stato dalla tua. (...) Ora che il ricco t'ha vinto col mio aiuto mi tocca dirti che hai ragione, mi tocca scendere accanto a te a combattere il ricco. (...) Ma il giorno che avremo sfondata insieme la cancellata di qualche ricco, installata insieme la casa dei poveri nella reggia del ricco, ricordatene Pipetta, non ti fidar di me, quel giorno io ti tradirò (...)» (da *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, a cura di Michele Gesualdi, Mondadori, Milano 1970, pagine 3-5).

Il fatto è che, per don Milani, erano, purtroppo, gli stessi cristiani a iniziare a perdere, in quegli anni, l'intensità della loro fede nel trascendente. Per cui il comunismo, con la sua fede ideologica, poteva addirittura apparire un sostituto più efficace per realizzare nel sociale i valori cristiani.

Scrive alla metà degli anni Cinquanta

in questi giudizi sono volutamente ignorate le cause sociali ed economiche del comunismo perché pensiamo che un popolo intimamente cristiano avrebbe saputo esprimere il suo giusto bisogno di rivoluzione senza bisogno di perdere per questo la sua fede. E non è il caso di incolpare il clero, col suo atteggiamento antisociale, di aver direttamente causato l'apostasia, perché gli errori del clero su di un popolo intimamente religioso e cristiano avrebbero semmai favorito il nascere di uno scisma o d'un'eresia prima che di un'apostasia. Ma d'un rigoglioso protestantesimo in Italia non v'è traccia. Dunque, il popolo, su cui il comunismo ha lavorato e fatto presa, non solo non era già più cattolico, ma neanche cristiano e neanche religioso²⁵.

Diagnosi che si rivelerà sempre più vera nei decenni successivi.

Il 'popolo' non è la 'aristocrazia'

Nel cattolicesimo, aveva scritto Tocqueville,

la società religiosa si compone soltanto di due parti: il sacerdote e il popolo. Il sacerdote solo si eleva al di sopra dei fedeli: sotto di lui tutti sono uguali. In materia di dogmi, il cattolicesimo pone tutti gli uomini allo stesso livello di intelligenza; obbliga ai particolari delle stesse credenze il sapiente come l'ignorante, l'uomo di genio come il volgare; impone le stesse pratiche al ricco come al povero; infligge le stesse austerità al potente come al debole; non transige con nessun mortale, e, applicando a ogni uomo la stessa misura, ama confondere tutte le classi della società ai piedi di un medesimo altare, così come esse sono fuse insieme agli occhi di Dio.

Per questo, fra l'altro, egli continuava, l'uomo non potrà

mai sopportare contemporaneamente una completa indipendenza religiosa e una totale libertà politica; sono incline a pensare che, se non ha fede, bisogna che serva e, se è libero, che creda²⁶.

²⁵ L. Milani, *Tutte le opere*, cit., I, p. 131 (si è rispettato l'a capo tra le ultime due frasi di L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 119).

²⁶ A. De Tocqueville, *Scritti politici. La democrazia in America* (1835 libro I -1840 libro II), trad. it., a cura di N. Matteucci, Utet, Torino 1968, II vol., I, I, parte II, cap. IX, p. 341 e II vol., I, II, cap. V, p.510.

A rigore, dunque, questa impostazione del cattolico-liberale Tocqueville, se si fosse trattato soltanto di secolarizzare nel social-politico la fede cristiana, avrebbe portato a concludere che tutti gli uomini, anche gli aristocratici e i borghesi, se cristiani, avrebbero fatto parte del 'popolo'. A teorizzare, da un lato, come Sturzo, che, in politica, «popolo significa non solo la classe lavoratrice ma l'intera cittadinanza, perché tutti devono godere della libertà e partecipare al governo»²⁷; dall'altro lato, a praticare, come peraltro allora si faceva nella DC, l'interclassismo come strategia più adatta a rendere visibile nella politica del secolo quanto il Concilio Vaticano II aveva nominato a livello teo-ecclesiologico come «popolo di Dio»²⁸.

Don Milani avrebbe obiettato, però, che questa inclusione sarebbe potuta valere come possibilità per le singole persone storiche aristocratiche o borghesi che avessero rinnegato *in toto* il loro *status* esistenziale, storico-sociale, economico e culturale di appartenenza, per 'convertirsi'. Con sincerità. Come aveva fatto lui stesso, aborrendo la sua vita precedente. Con tutti i relativi costi e le necessarie metanoie.

Nella analisi socio-storico-economica-culturale in generale, tuttavia, la radicale scelta per i poveri e gli ultimi a cui costringerebbe il Vangelo spinge don Milani ad escludere nettamente che l'aristocrazia come classe e come status potesse in qualsiasi modo appartenere all'evocato 'popolo cattolico'.

Del resto, storicamente, l'aristocrazia come classe non ha mai nemmeno voluto essere confusa con il 'popolo' a cui ha invece sempre guardato con un misto di superiorità antropologica, di moralismo filantropico, di disprezzo e, allo stesso tempo, di paura.

Ma è interessante notare che don Milani esclude l'aristocrazia non solo perché socio-economicamente e storicamente opposta al 'popolo', ma anche e soprattutto perché, cattolica o meno, si sarebbe svuotata, per costituirsi, di quel cristianesimo radicale che, a suo avviso, era nient'altro che il dettato letterale del Vangelo da vivere per rendere testimonianza della «speranza che è in voi» (1 Pt 3, 15-17). Tanto più che, almeno quella che vedeva agire nel suo orizzonte, come categoria sociale, era diventata un'accollita di sussiegosi elitari, miscredenti e senza

²⁷ L. Sturzo, *Nazionalismo e internazionalismo* [1946], Rubbettino, Soveria Mannelli 2007, p. 108.

²⁸ «Ma vivete voi senza questi mezzi se vi riesce, ma mandate avanti il mondo e la scuola con castighi armoniosi, con rimproveri temprati secondo i dettami della moderna pedagogia, passeggiate per le strade colle vostre velleità di amore universale (attenti ai mariti o mogli dei passanti che incontrerete), spartite salomonicamente ora per ora il giusto dall'ingiusto senza lasciar parlare le passioni e il cuore, senza mai preferire, senza schierarvi, senza mai guerra. È una pia illusione l'interclassismo. Non vi riuscirà e se vi riuscisse sareste creature disumane e nessuno vi vorrebbe». *Lettera a Luciano Ichino* dell'11 maggio 1959, in L. Milani, *Tutte le opere*, cit., I, pp. 653 e 658-59.

fede non si dice nel Dio di Gesù Cristo ma perfino nella trascendenza come condizione per il senso della vita e della storia.

Certo l'aristocrazia aveva una lunga tradizione e, nel tempo, aveva anche costruito una sua inconfondibile 'cultura' nazionale alta, prestigiosa. Peraltro, continuando a fare scelte culturali che squalificavano come inferiori quelle contrarie o semplicemente diverse dalle sue.

Questa sua superiore 'cultura' endogamica ed autocentrata era però anche quella che le permetteva di perpetuarsi, duplicandosi nei secoli attraverso le istituzioni statali che essa stessa guidava e controllava, a partire dall'istituzione scuola, trasformata poi negli Stati moderni e contemporanei in un vero e proprio apparato ideologico per la riproduzione di sé stessa. Anzi l'aristocrazia era riuscita ad accreditare la 'cultura' che aveva elaborato nel tempo e di cui era depositaria come l'unica, vera, massima 'cultura' possibile per una completa formazione davvero umana in ogni luogo e in ogni tempo. Alla quale, pertanto, dovevano guardare tutte le persone interessate a crescere e realizzarsi con completezza nell'intero di sé.

Don Milani, tuttavia, non è dato sapere se perché conoscesse Hobbes o semplicemente perché aveva provato e continuava a provare sulla sua pelle la forza poco resistibile dei poteri costituiti, ecclesiastici e laici, dopo la sua conversione, era molto convinto del messaggio essenziale contenuto nel *Leviatano*. Hobbes lo aveva riassunto più o meno così: se la verità del teorema di Pitagora avesse colliso con gli interessi dei potenti di turno della storia umana senza più il *katéchon* della trascendenza, si sarebbe stati sicuri che la somma degli angoli interni di un triangolo non avrebbe dato come risultato 180 gradi ma ciò che legittimava le scelte, gli interessi e i capricci dei poteri costituiti²⁹. E, dunque, ciò che oggi appariva indiscutibilmente 'classico, oggettivo, scientifico e valido al livello massimo immaginabile per la migliore formazione umana possibile' avrebbe potuto avere forme e contenuti affatto diversi. Certo non in poco tempo e senza grandi sforzi. Ma, ancorché controfattuale, era una possibilità.

Solo esercitando questa sua egemonia, d'altra parte, l'aristocrazia avrebbe potuto continuare a rivendicare la sua nobile pretesa ortopedica o soteriologica di voler raddrizzare il legno storto dell'umanità degli altri, pensando che la propria fosse l'unica degna, dritta e levigata fino allo splendore.

²⁹ J. Derrida, *La Bestia e il Sovrano* (2008), trad. it. a cura di G.F. Dalmaso, vol. I (2001-2002), Jaca Book, Milano 2009, lezione, pp. 19-56.

Il 'popolo' non è nemmeno 'borghesia'

Proprio per le vicende sociali ed economiche di cui era testimone ed osservatore critico negli anni del Dopoguerra, insieme all'aristocrazia, don Milani condannava ad essere esclusa senza appello dal suo concetto di 'popolo' anche la borghesia. Quella piccola, costituita da tantissimi, insoddisfatti ex popolani (operai, contadini, commercianti, travet di Stato) che erano solo desiderosi di abbandonare i propri simili; e pure quella grande, di più lunga e solida tradizione che aveva già cominciato il suo cammino di allontanamento dalle radici popolari nei secoli precedenti per accodarsi, scimmiettandolo, al modello e agli ambienti aristocratici. Era quella borghesia che don Milani vide prorompere di energie nel dopoguerra, l'unico periodo della nostra storia degli ultimi due secoli nel quale si è potuta vedere in azione la 'creazione distruttrice' del capitalismo liberale teorizzata da Schumpeter³⁰ e non la 'protezione distruttrice dello statalismo' iniziata, dopo la lungimirante ma brevissima parentesi cavouriana, fin dai primi quindici anni dopo l'Unità, quando, con una serie impressionante di riforme imposte al popolo italiano, ci si propose, dall'alto, di fare del nuovo Regno una economia di mercato alla pari di altre già sviluppate in Europa.

Fra l'altro, questo, procedendo, allo stesso tempo, alla 'civiltà' del 90% di 'popolani' analfabeti ritenuti abusivamente anche stupidi, salvo alcuni 'geni' che riuscivano meglio di aristocratici e affermati borghesi nell'apprendimento della loro 'cultura alta' e che l'avrebbero, perciò, in prospettiva, anche ulteriormente rafforzata.

Non a caso, il sistema di istruzione italiano fu impostato dalle classi dirigenti aristocratiche dell'Italia unita sul modello del «setaccio», non certo del «lievito»³¹. E

³⁰ N. Matteucci, *La misura del nostro compito: il postfascismo*, «Il Mulino», n. 6, 1957: «L'Italia non ha perduto l'occasione che le si presentava il 25 aprile, [...] che il Paese nel suo complesso, ha saputo sfruttare, dimostrando una vitalità, nella ricostruzione economica e nella rinascita morale, non inferiore a quella delle altre democrazie europee. [...] In Italia la democrazia c'è, se per democrazia s'intende non un ideale assoluto, ma un insieme di norme che garantiscano a tutti e a ciascuno la libertà per concorrere per dirigere la cosa pubblica; c'è la libertà, se per libertà s'intende il diritto di aver delle idee e di professarle liberamente. Chi, riferendosi all'Italia di questo dopoguerra, parla di Stato di polizia e di affossamento della libertà non ha il senso delle proporzioni e della realtà: per lungo che possa esser l'elenco dei soprusi arbitrari e delle angherie illegittime, si deve riconoscere che, per buona parte, un'ignoranza antica e una diffusa mancanza di fede nei propri diritti spiega i vizi, le distorsioni, gli angoli bui del sistema, assai più e meglio di un complotto preordinato da conventicole astute e onnipotenti».

³¹ G. Bertagna, *Cultura e pedagogia per la scuola di tutti*, La Scuola, Brescia 1992; Id., *La pedagogia della scuola: dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in Id.-S. Ulivieri, *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea*, Studium, Roma 2017; Id., *Autonomia, merito e pari opportunità*, in Amici di Marco Biagi, *Popolo ed élite. Come ricostruire fiducia nelle competenze*, Ed. Marsilio, Venezia 2020; Id., *La scuola al tempo del Covid tra spazio di esperienza ed orizzonti di attesa*, Studium, Roma 2020; Id., *Per una scuola dell'inclusione*, Ed. Studium, Roma 2022.

per farlo funzionare al meglio fu disposto, a livello ordinamentale, su due gerarchizzazioni strutturali che, dopo la Repubblica antifascista, nemmeno il Sessantotto mise mai realmente in discussione né nella mentalità dominante né negli ordinamenti né nella dinamica sociale. Infatti, le perfezionò per renderle sì più latenti (e quindi, soprattutto per i più deboli, anche più inique), ma non per questo meno efficienti nella loro funzione selettiva³².

Stiamo parlando, da un lato, della gerarchizzazione ordinamentale verticale: la scuola che precedeva doveva essere preparatoria a quella successiva, fino all'acme dell'università. Questa la funzione più importante di ogni grado di istruzione (elementare, secondario di I grado e II grado, superiore, con l'università). Anche della scuola 'elementare'. Per questo, mettendo tra parentesi Rousseau e Pestalozzi, essa offriva a tutti, ricchi e poveri, popolo, borghesia e aristocrazia, un sunto iper-semplificato ('elementarizzato') della tradizione culturale aristocratico-borghese verso la quale doveva poi orientarsi chi avesse inteso ambire ai ranghi della classe dirigente. Da qui anche l'ossessione gentiliana degli esami e della valutazione sia in uscita da ogni ciclo sia in entrata (scuola elementare, ginnasio inferiore triennale, ginnasio superiore biennale, liceo; corsi inferiori quadriennali dei licei scientifici, degli istituti tecnici e degli istituti magistrali, corsi superiori) per verificare se ogni grado tradiva o ben interpretava questa sua strumentalità nei confronti di quello a lui successivo.

Dall'altro lato, ci riferiamo alla gerarchizzazione parallelo-orizzontale: dopo la 'scuola elementare', per la prima volta pensata quinquennale nel 1923, si prevedevano, infatti, percorsi scolastici secondari inferiori (I grado) e superiori (II grado) tra loro sì paralleli, ma ordinati, dal primo all'ultimo, in una esplicita graduatoria di prestigio educativo, culturale e professionale. Tali percorsi, tuttavia, nella realtà, corrispondevano anche alla condizione di status socioeconomico dei destinatari che finivano per frequentarli. In altri termini, la filiera ginnasio inferiore, ginnasio superiore e poi liceo classico, l'unica che permetteva l'accesso a tutte le facoltà universitarie, era per lo più riservata ai membri delle classi sociali ed economiche già privilegiate che dovevano riprodursi senza contabilizzare 'dispersi' in questa missione; a scendere di prestigio, con una esplicita corrispondenza tra filiere scolastiche e condizioni socio-economiche degli studenti per cui erano state pensate, avevamo, quindi, i percorsi degli altri licei (a partire dall'invenzione gentiliana dello scientifico); poi quelli degli istituti tecnici, con i loro indirizzi; quindi, le varie

³² G. Bertagna, *La legge del cuore e il delirio della presunzione. Rilettura di una gravidanza isterica*, in C. Xodo, M. Benetton, *Sessantotto pedagogico*, Ed. Studium, Roma 2020, pp. 197-236.

scuole di avviamento professionale al lavoro che, con la Repubblica, diventeranno gli istituti professionali di Stato; e, infine, fuori sistema scolastico perché senza alcuna dignità formativa e culturale, restava l'apprendistato al lavoro. Come se il lavoro non fosse e non dovesse essere costitutivo anche della possibile migliore realizzazione di ogni persona e non avesse in sé stesso, da estrarre con metodi adeguati, saperi organici per essere esercitato non solo al meglio delle conoscenze disponibili, ma anche per far crescere il sapere teorico oltre che pratico complessivo dell'intero sociale.

Un peccato originale, questo delle due gerarchizzazioni tra loro incrociate, che, se è già presente all'avvio del Regno d'Italia (legge Casati) e rilanciato in grande stile con la riforma Gentile³³, la Repubblica non solo si guarderà bene dall'intaccare, ma che paradossalmente finirà per consolidare.

Fu comunque dal 1945 al 1968, che l'Italia registrò, con la crescita della borghesia imprenditoriale, uno sviluppo economico che negli ultimi decenni avremmo definito 'cinese' tanto era galoppante e pervasivo³⁴. L'onda di questa 'liberazione degli spiriti selvaggi del capitalismo' ci permise, tra anni Settanta e Ottanta, di raggiungere il sesto posto tra le nazioni più industrializzate del mondo (oggi siamo dodicesimi).

Solo che questa gigantesca trasformazione economica, industriale, sociale e culturale promossa soprattutto dalla borghesia nazionale viaggiava, secondo don Milani, rincorrendo, quasi a volerli superare, i peggiori difetti che egli aveva sempre rimproverato all'aristocrazia.

In più ne aggiungeva un altro che diventerà, purtroppo, ben presto vincente in tutti gli strati della società italiana, 'popolo' compreso: la droga del consumismo o, per riprendere le parole di Hobbes, la realizzazione del principio di ritenere 'felicità un continuo progresso del desiderio da un oggetto ad un altro, dove il raggiungimento del primo non è altro che la via per il conseguimento del secondo' e questo per il terzo fino ad enne volte. Altro che Mastro don Gesualdo o Mazzarò che si accoppiavano, poi, per citare la prefazione dell'autore ai *Malavoglia*, con la

³³ Come è noto, Gentile resistette il più possibile al transito dell'istruzione tecnica dai Ministeri 'professionali' a quello della Pubblica Istruzione a lui affidato. Il risultato fu che accolse a fatica solo due indirizzi dell'istruzione tecnica: commercio (ragioneria) e agrimensura (geometra), ma, per l'occasione, 'nobilitati', nel loro corso inferiore, dall'insegnamento del latino per 4 anni. Per questo, fino a quando Mussolini non dispose di forza il passaggio di tutta l'istruzione tecnica alla P.I., nel 1928, imprese, territori e i ministeri 'professionali' criticarono non poco i ragionieri e i geometri gentiliani. Non li volevano, li ritenevano incapaci di svolgere davvero il loro mestiere, preferivano una formazione più collegata alle dinamiche reali del lavoro. Su questa transizione e sui suoi problemi, cfr. il mio *Pensiero manuale. Per un sistema di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 247 e ss.

³⁴ J. Fourastié. *Les Trente Glorieuses, ou la révolution invisible de 1946 à 1975*, Fayard, Paris 1979.

vanità aristocratica della Duchessa di Leyra, con l'ambizione dell'Onorevole Scipioni, per arrivare infine all'Uomo di lusso, 'il quale riuniva tutte coteste bramosie, tutte coteste vanità, tutte coteste ambizioni'.

Senza tematizzare che, in questo modo, la nuova, elettrizzante stagione del miglioramento delle condizioni di benessere create da un'economia che da agricola diventava industriale e di servizi andava di pari passo con la perdita sempre più inarrestabile del 'timor di Dio' per la trascendenza, spingendo perfino il popolo sulla vista corta dell'immanenza e del materialismo consumistico, facendo dimenticare del tutto e per troppi un altro grande ammonimento di Pietro³⁵. Con l'esaltazione, inoltre, in ogni classe sociale, dell'individualismo 'liberista' (non certo «liberale») compendiato nell'ideale del '*volo, ergo sum*' e nella volontà di sciogliere o rifiutare qualsiasi appartenenza, così da compromettere la coltivazione di quei valori di solidarietà, di cooperazione e di servizio relazionale che tentano di promuovere tutti senza lasciare indietro nessuno. Con lo sposare non l'etica del lavoro in sé, cosa buona perché il lavoro è una delle componenti fondamentali dell'essere uomini, ma con il chiamare etica del lavoro solo quella che aveva come scopo l'accrescimento della ricchezza individuale, la sua ostentazione, la sua moltiplicazione sempre più rapida, a qualsiasi costo, per poter consumare sempre più, chiamando il consumismo felicità. Con il riuscire quanto prima possibile a raggiungere non la qualità dei titoli di studio inferiori e superiori del sistema di istruzione inferiore e superiore, ma il loro ottenimento amministrativo formale per entrare, almeno in apparenza, a far parte dell'agognata cerchia dei privilegiati e della loro 'cultura' dirigente. Come diceva don Milani, fu per questo che si assistette all'aumento del già storicamente consistente prestigio delle scuole che lui considerava spregiativamente 'al Servizio dell'io', per l'affermazione di un pericoloso narcisismo di massa (licei e università, lui riteneva) che darà i suoi frutti peggiori proprio dopo il Sessantotto.

Una borghesia da *parvenu*, in altri termini quella vista da don Milani fino alla sua morte. Incapace di creare dal suo originale dinamismo imprenditoriale dimostrato nei primi decenni del dopoguerra non solo la ricchezza materiale, ma anche quella spirituale che avrebbe potuto amalgamare e produrre una nuova 'cultura' personale e sociale più adatta di quella aristocratica all'innalzamento non solo di sé, come ceto, ma anche del 'popolo' e dei suoi valori.

³⁵ «Abbiamo inoltre la parola profetica più salda: farete bene a prestarle attenzione, come a una lampada splendente in luogo oscuro, fino a quando spunti il giorno e la stella mattutina sorga nei vostri cuori» (2 Pt. 1, 19).

Il 'popolo' è chiamato ad affermare la sua 'cultura'

Adamo Smith aveva osservato che

non c'è quasi mestiere, anche tra i più comuni, che non offra qualche occasione di applicare i principi della geometria e della meccanica, e che perciò non eserciti e migliori gradualmente la gente del popolo in quei principi che sono l'introduzione necessaria alle scienze più sublimi e insieme più utili³⁶.

Il 'popolo' è sempre stato fin troppo ricco di mestieri e saperi pratici. Identificava con accuratezza i tempi, i modi e le ragioni per cui serviva adoperare l'ascia sgorbia o la semplice ascia, il raschietto o la barramina; non confondeva la slupatura e la potatura, e nella potatura i diversi metodi che ancora oggi fanno la differenza dei vitigni e della tenuta delle piante nei boschi; conosceva come ottenere la morchia, e pure trasformarla in antitarme nei bauli, antiruggine sul rame, infiammabile antifumo sulla legna da ardere; non confondeva forme, funzioni e lessico d'uso della zappa e della vanga, del rastro e dell'erpice, della forca bidente e tridente, della falce, del falchetto e della falce fienaja, del coltro, della bure, del versoio e del vomere; distingueva grano, grano duro, segale, farro, miglio, sorgo, panico, mais, ed era altrettanto esperto nel raccogliere, lavorare, conservare e consumare questi cereali; stessa cosa per gli ortaggi e la frutta; controllava il complesso processo della lavorazione della vite, fino alle tecniche di produzione e conservazione del vino; lo stesso faceva con il latte, con i formaggi e il burro; distingueva con precisione le funzioni vitali svolte dalle varie parti dei corpi di conigli, galline, bovini, ovini, maiali e altri animali non perché fossero zoologi e veterinari, ma perché quasi tutti aprivano un coniglio, uccidevano e svuotavano galline, macellavano mucche e suini, ne conservavano le carni e le trasformavano con perizia in salumi; tutti poi erano, allo stesso tempo, oltre ciò che facevano (contadino, commerciante, operaio, lavoratore a giornata ecc.), anche, per certi aspetti, e contemporaneamente, fabbri, macellai, carpentieri, intarsiatori, falegnami, muratori, commercianti, calderai, calzolari, contadini, allevatori, coltivatori, meccanici (di biciclette, di motociclette, di macchine utensili...), cementisti, terzari, fornaciai, decoratori, stuccatori, imbianchini, carpentieri, lattonieri, ferraioli, mosaicisti e via di seguito. Una ricchezza sorprendente di competenze mute, senza parola, perché solo pragmatiche, strumentali. In più, in tutto questo,

³⁶ A. Smith, *La ricchezza delle nazioni* (1776), trad. it., a cura di A. e T. Bagjotti, Utet, Torino 2006, libro V, cap. I, parte III, art. II, p. 952.

si nutriva delle visioni del mondo costruite in secoli di tradizione cristiana, il che non era indifferente alla qualità del modo di pensare e di vivere, come singoli e come comunità, il lavoro, la vita, la famiglia, la politica, la chiesa, il mondo.

Che cosa sarebbe accaduto nella storia del nostro Paese se tutte queste esperienze e competenze ‘popolari’, empiriche e dialettali fossero state illuminate da lessico, semantica e sintassi della lingua italiana, dai saperi delle scienze (fisica, chimica, botanica, geologia, matematica...), da quelli delle più avanzate tecnologie (dei materiali e dei processi organizzativi) e dagli orizzonti di senso, corrispondenti ai vissuti esistenziali entro cui erano maturate, reperibili, con opportune selezioni, nella ‘cultura’ umanistica aristocratico-borghese della tradizione scolastica? E se tutti questi saperi avessero dovuto confrontarsi con i problemi, i compiti, i progetti con cui ogni ragazzo del popolo, con la sua famiglia, faceva i conti ogni giorno?

Non si trattava di rinunciare a trasmettere conoscenze che potevano giustificare anche sul piano critico abilità e competenze tacite praticate ogni giorno. Al contrario si trattava di riconoscere dignità e valore a queste pratiche quotidiane del popolo per leggerle, magari anche in maniera contrastiva, con il sapere esplicito intersoggettivo (matematico, fisico, chimico, biologico, linguistico ecc.) elaborato dalla cultura aristocratico-borghese che poteva dare loro una qualità e un senso più profondi, così allo stesso tempo anche migliorandole sotto ogni aspetto. Perché, osservava don Milani,

voler bene al povero, proporsi di metterlo al posto che gli spetta, significa non solo crescergli i salari, ma soprattutto ‘crescergli il senso della propria superiorità’, mettergli in cuore l’orrore di tutto ciò che è borghese, fargli capire che soltanto facendo tutto al contrario dei borghesi potrà passar loro innanzi e eliminarli dalla scena politica e sociale³⁷.

In questo modo, il popolo sarebbe davvero diventato attore protagonista della propria crescita, non destinatario di uno stile di vita deciso da altri (il calcio, l’automobile, la moda, la pubblicità, i consumi, la televisione, oggi i social e le serie delle multinazionali del digitale). E, per la prima volta, dopo le intuizioni cavouriane, avremmo forse avuto contenuti e consapevolezze elaborate dalla cultura aristocratica e da quella borghese al servizio dell’approfondimento e della crescita di quella popolare. Non il popolo che si sarebbe dovuto adattare a ‘culture’ e ad ‘*habitus*’ sociali, economici e culturali che non aveva elaborato per esperienza

³⁷ L. Milani, *Tutte le opere*, cit., I, p. 116. Per il testo si è consultata anche l’edizione L. Milani, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1997.

vissuta nei secoli e che, per di più, doveva deglutire senza poterli ben masticare e digerire per poterli eventualmente discutere.

La questione culturale diventava immediatamente anche socioeconomica. Come avevano compreso Camillo Benso conte di Cavour e Carlo Cattaneo, lo sviluppo del paese doveva fondarsi sulla riqualificazione del lavoro agricolo, dell'artigianato, dell'industria grande e piccola, del commercio. Un rilancio di questo tipo poteva realizzarsi soltanto se chi era dedito a queste attività fosse stato stimolato anzitutto ad andarne orgoglioso; ad impadronirsi personalmente degli strumenti per ricercare i 'perché' e i 'come' scientifici, tecnologici, tecnici e pure spirituali, umanistici e relazionali che potevano sempre più migliorare le sue attività e compiere la sua vita; ad organizzarsi per creare a livello locale, nazionale e internazionale reti cooperative e sinergie relazionali innovative per ottimizzarle; a raccogliere, infine, grazie a questo suo impegno e a questa sua competenza generativa di 'cultura', alto prestigio sociale e sincera gratitudine sociale, nazionale e internazionale.

Non erano, d'altra parte, idee nuove. Il Renzo manzoniano, per esempio, alternando il lavoro del contadino con quello del filatore di seta, era riuscito a mettere da parte risparmi da investire. Fin dall'inizio della storia, sappiamo, aveva avuto l'idea di emigrare in terra veneta, dove 'chi lavora seta, è ricevuto a braccia aperte'. Non poté diventare il factotum nella fabbrica dove lavorava il cugino Bortolo, tuttavia, perché non solo analfabeta (come Agnese e Lucia), ma senza l'attrezzatura culturale complessiva che gli avrebbe permesso di trasformare la sua intraprendenza imprenditoriale in un patrimonio duraturo di valori, di significati, di conoscenze e di pratiche innovative da trasmettere alle nuove generazioni per fare ancora meglio, senza restar ferme alla riproduzione di ciò che si era sempre fatto. Come aveva dimostrato, d'altronde, lo stesso Manzoni che non fu soltanto lo straordinario scrittore e poeta che conosciamo, ma anche avveduto e aggiornato «possidente, fattore, botanico, giardiniere, floricoltore, agricoltore, frutticoltore, viticoltore, enologo, apicoltore, "magnanier", cioè bigattiere, cotoniere, creatore di giardini»³⁸.

Anche Giuseppe Lombardo Radice, nel 1915, si rammaricava che la 'cultura del popolo', quella fondata sui lavori quotidiani, sui miti, sui proverbi, sui dialetti e, ovviamente, sulla religione non crescesse né per evoluzione, né per elevazione, ma per innesto artificioso ed ultroneo di corpi ad essa estranei. 'Era una pianta

³⁸ G. Rizzoni, *L'altro Manzoni*, Francesco Brioschi Editore, Milano 2023, p. 186.

rozza che si poteva ingentilire'. Un granello di senape che avrebbe potuto diventare l'albero gigantesco di cui parlano i Vangeli. Accadde, invece, scriveva già Lombardo Radice (e pure Prezzolini), riferendosi al suo tempo, che la 'cultura del popolo' si sia ritrovata geneticamente modificata da una 'popolarizzazione' semplificata, strumentale e molto selettiva della antica, classica cultura aristocratico-borghese.

Questa antica cultura non popolare era davvero una preziosa 'pianta da giardino' di cui anche andare fieri, ma quando era 'intera', non dimezzata da superficialità, semplificazioni, potature inaccettabili e, soprattutto, piegata e ridotta a meri desideri esteriori e strumentali di distinzione sociale. Tuttavia, dovendo a mano a mano torcersi per adattarsi a studenti e a percorsi formativi che le erano lontanissimi per capacità, motivazioni, attitudini, interessi, sensibilità, storie e prospettive di vita diverse da quelle in cui era cresciuta 'si imbarbariva' e sfociava nella preoccupante metastasi del šigalëvismo³⁹.

La strategia della 'popolarità della cultura', invece, da un lato 'poteva e doveva essere una ascesa culturale' che avrebbe potuto fecondare e irrobustire il concetto stesso di 'culture nazionali', fino a rivendicare, guadagnandola, la pari dignità formativa con la tradizionale e organica cultura classica dell'aristocrazia fondiaria e con quella più nuova ma non meno organica cultura scientifico-tecnologico-professionale che poteva essere il miglior portato dell'innesto borghese; dall'altro lato, poteva e doveva essere una 'ascesa socio-economica' meno egoistico-individualistica perché, mettendo a rete tutte le diverse eccellenze professionali presenti 'ingenuamente' nel popolo senza volerle ridurre solo ad un unico modello o massimizzarne qualcuna, avrebbe senz'altro potuto carburare uno sviluppo di civiltà, non soltanto una crescita economica, capace di assicurare a tutti maggiori opportunità e di diminuire le storiche ineguaglianze, purtroppo tuttora scandalose, tra nord e sud, città e campagna, ricchi e poveri.

Non avendo percorsa questa strada, non restava disponibile che la strategia della 'popolarizzazione semplificata di una cultura pur di grande tradizione e spessore' come quella aristocratico-borghese, con gli esiti prima menzionati e oggi ancora

³⁹ «Come prima cosa si abasserà il livello dell'istruzione, delle scienze e degli ingegni (...). A Cicerone si taglia la lingua, a Copernico si bucano gli occhi, Shakespeare viene lapidato: ecco il Šigalëvismo», nel quale «tutti saranno schiavi, e nella schiavitù saranno uguali» (F. Dostoevskij, *I demoni* (1872), tr. a cura di G.L. Pacini, Feltrinelli, Milano 2016, vol. I, p. 521).

più conclamati. Nessun ritorno critico-riflessivo ed orgoglioso «alle vostre superbe ruine, | All'opere imbelli dell'arse officine, | Ai solchi bagnati di servo sudor»⁴⁰ per il nostro 'popolo', in altre parole.

Per Lombardo Radice accadde così che 'la cultura aristocratica' fosse interessata da una doppia discesa che ne avrebbe determinato la decadenza.

Si 'abbassava', infatti, diluendosi, dall'aristocrazia alla borghesia e al popolo.

Inoltre, in questa ottriata «popolarizzazione», perdeva la sua natura originaria e quell'intrinseca qualità che poteva renderla davvero «classica»⁴¹. Diventava, infatti, un «sapere materializzato», un «sapere 'fatto'», una

cultura da Mandarin, che opprime la vita anche fuori dalla scuola. Esami, concorsi per esami: la vita di decine di migliaia di uomini divisa in tappe contrassegnate da manuali e da prontuari da ricantare dinnanzi a una commissione. Che meraviglia se manca in tanti uffici agilità, prontezza, iniziativa, se tutto si vien burocratizzando? Non si sono burocratizzate le menti negli anni della scuola? È la marea dei mediocri che sale, filtrando e permeando dalle fondamenta del nostro assetto sociale; la scalata al potere degli abitudinari, dei pappagalli. Estensione di cultura, abbassamento di ingegno⁴².

Per la verità, l'idea della 'popolarità della cultura', con accenti differenti d'intensità, attraversa ancora più o meno sotterraneamente i dibattiti sulle riforme scolastiche intervenute nel nostro paese (1923, Gentile; 1939, riforma Bottai; 1947-1951 Disegno di legge Gonella; dibattito sulla post elementare tra il 1955 e il 1962), ma viene sconfitta in modo definitivo con l'istituzione della 'scuola secondaria superiore di I grado' (nel linguaggio comune e giornalistico chiamata scuola media) del 1962⁴³. Ed è proprio contro la scuola media che chiude, nel nostro paese, la speranza di poter percorrere la via della 'popolarità della cultura che si scatenerà la vena polemica dissacrante e sarcastica di don Milani contro il modello vincente di 'popolarizzazione della cultura aristocratico-borghese' ormai diventato dominante.

⁴⁰ A. Manzoni, *Adelchi*, coro atto III, 55-60.

⁴¹ G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, Francesco Battiato Editore, Catania 1915 (collana Scuola e vita. Biblioteca popolare di pedagogia, diretta da G. Lombardo Radice), p. 76.

⁴² Ivi, p. 79.

⁴³ E. Damiano, E. Scaglia, B. Orizio, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Ed. Studium, Roma 2019.

La scuola di don Milani e le sue insofferenze per la scuola italiana

Don Milani era senza dubbio un uomo di carattere. Per questo, facendo il verso all'aforisma di Shaw, aveva senza dubbio un cattivo carattere. Lo manifesta anche in alcune insofferenze quasi idiosincratiche in parte desumibili dal discorso fin qui svolto.

Contro ricchi e borghesi

La prima è senza dubbio quella nei confronti dei ricchi aristocratici. I ricchi sono in peccato in quanto tali. O si confessano e si convertono, oppure devono tollerare addirittura l'intolleranza nei loro confronti. Fatte salve, sempre, le persone singole, è la categoria sociale e culturale aristocratica in quanto tale che sarebbe colpevole e che andrebbe addirittura eradicata dalla storia. Stesso discorso va fatto per il ceto borghese spinto soltanto all'imitazione degli aspetti deteriori dell'aristocrazia.

Con una differenza, a dire il vero rilevante e anche riconosciuta dal prete fiorentino: ovvero che, almeno, i borghesi lavorano, cioè producono con le loro braccia nuova ricchezza, sebbene, purtroppo, in nome del nuovo dio consumo: per consumare e far consumare sé stessi e tutti sempre di più. Un po' come quegli appartenenti al popolo che, spinti, scrive, da atteggiamenti sociali 'mimetici e gregari', non riconoscono la superiorità della loro originaria condizione e la tradiscono per incoscienza o in modo deliberato, affascinati dalla ormai vincente concezione edonistica e materialistica della vita che ripone Dio nelle quinte del teatro.

Al contrario, gli aristocratici consumano ed ostentano il loro consumo vistoso addirittura senza lavorare, senza la fatica e la responsabilità morale e sociale che, comunque, ogni lavoro sollecita e a cui costringe. Al massimo facendo ulteriori soldi con i soldi (cosa che poi borghesi e cattivi popolani imitano, avventurandosi nelle speculazioni finanziarie o, peggio ancora, spendendo, ad esempio, oggi, ben 130 miliardi annui in giochi d'azzardo). Il che è biblicamente, antropologicamente e socialmente, oltre che cristianamente intollerabile, agli occhi del prete fiorentino.

Le colpe della cultura scolastica aristocratico-borghese

La seconda insofferenza è verso la 'cultura' alta espressa dalla tradizione aristocratico-borghese.

Il motivo principale, dal suo punto di vista, che è poi quello del 'popolo' così come lui lo intende e dei poveri (in tutte le sfumature semantiche del termine) che lo devono contraddistinguere, non è tanto il suo valore intrinseco, quanto la sua insopportabile astrattezza in istituzioni come la scuola che la dovrebbero insegnare per renderla condivisa.

Dove mai si trovano, infatti, se non in qualche archivio iperuranico, le discipline insegnate nel modo con cui sono insegnate nelle scuole per i figli del popolo?

Un'antipatia particolare è riservata alla matematica. Qui il rilievo non è genealogico-epistemologico, ma storico-descrittivo: le rimprovera, con la scusa della logica assiomatica, delle sofisticazioni analitiche e delle strumentalità algoritmiche, di aver perso ogni residuo contatto con la realtà esistenziale quotidiana delle persone e con il pragmatismo necessario per risolvere qualsiasi problema personale, socio-economico, tecnico-tecnologico e socio-esistenziale. Quasi fosse inutile per comprendere l'una, la realtà esistenziale nel suo complesso, e l'altro, il pragmatismo citato. Pur mantenendo e difendendo, ovviamente e doverosamente, il suo *coté* anche logico-teoretico.

Antipatia analoga è riservata al modo con cui si insegna l'italiano, tra grammatica e storia della letteratura. Sono noti i suoi sarcasmi su una lingua insegnata ai giovani nel modo che vedeva e che si era ormai pietrificato nelle scuole. Non meno note sono anche le sue invettive contro il linguaggio lezioso, ricercato o semplicemente tipico della lingua cosiddetta colta, elevata, appunto aristocratica, lontana da quella comune.

Seguono poi, nell'insofferenza, tutte le altre discipline scolastiche raccolte nelle rigidità artificiali dei manuali, però scambiate per rigore scientifico.

Non era, tuttavia, come si accennava, insofferente verso i saperi scientifici, tecnologici e umanistici della cultura aristocratica in sé, ma proprio del modo 'scolastico' con cui venivano organizzati e trasmessi, nonché usati ideologicamente.

Mentre accende queste critiche alle scolastiche disciplinate, non deve sorprendere che egli segnali la mancanza nel pantheon degli insegnamenti di una storia e geografia degne del loro valore formativo, della statistica, della politica e del diritto costituzionale che, invece, avrebbero dovuto risultare molto utili per crescere giovani capaci di giudizio e di critica verso quanto esperiscono nel

mondo, leggono sui giornali o alla tv (sue bestie nere) e respirano, quasi senza accorgersene, in famiglia e perfino in chiesa.

Contro l'art. 34 della Costituzione

Una terza intolleranza don Lorenzo la manifesta nei confronti dell'art. 34 della Costituzione e della sua attuazione (legge 1859 del 1962, istituzione della scuola secondaria di I grado con contemporanea soppressione sia dei corsi post-elementari che dell'avviamento professionale). Lui che ha fatto spesso apologia della Costituzione del 1948 non teme in questo caso di esporre argomentazioni che qualcuno, attento al politicamente corretto, potrebbe pensare anche oggi del tutto denigratorie.

Il primo comma dell'art. 34 recita che «La scuola è aperta a tutti». Ci mancherebbe altro che escludesse qualcuno, ripete spesso don Milani. Le sue lotte per la scuola di tutti sono note. Naturalmente il 'tutti' comprende i singoli figli dell'aristocrazia, della borghesia e del popolo. Prospettiva che lui ha maturato proprio animando corsi di scuola popolare a Calenzano, mettendo alla prova le intuizioni sulla 'popolarità della cultura' invece che quelle tradizionali della 'popolarizzazione della cultura alta aristocratico-borghese'.

I problemi nascono con i due commi successivi. Il secondo comma dell'art. 34, riprendendo quanto la tradizione liberale di inizio Novecento aveva fatto poi rifluire nella riforma Gentile del 1923, recita che «l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita».

Ma perché 'inferiore' quest'unica istruzione prevista obbligatoriamente per tutti? Il sottinteso per la risposta non è espresso nell'art. 34 ma negli ordinamenti scolastici che la Costituzione non toccò affatto e che erano eredità della tradizione liberale, mantenuta poi, a suo modo, anche dal fascismo.

Infatti, dopo la riforma Bottai del 1939, il ginnasio inferiore, insieme ai corsi inferiori quadriennali del liceo scientifico, degli istituti magistrali e degli istituti tecnici, venne assorbito nella cosiddetta scuola media unica triennale, giuridicamente connotata come 'scuola secondaria di I grado'.

A fianco della scuola media unica bottaiana, restavano, in nome della gerarchizzazione orizzontale vigente nell'ordinamento scolastico del ventennio, il triennio dell'avviamento professionale e i corsi di scuola post-elementare. Con la differenza che, mentre questi ultimi erano corsi chiusi che non aprivano a quelli ordinamentali successivi (salvo che ai corsi professionali gestiti da imprese, enti e

privati: l'istruzione professionale statale sarà istituita solo alla fine degli anni cinquanta), la scuola media unica bottaiana si concludeva con un esame di stato che consentiva l'accesso a tutti i corsi scolastici successivi che venivano a costituire le 'scuole secondarie di II grado' (ginnasio superiore biennale e liceo classico triennale, licei scientifici e linguistici con biennio più triennio, istituto magistrale e liceo artistico quadriennali, istituti tecnici con i relativi indirizzi articolati in un biennio e in un triennio).

In questo contesto, si comprende allora perché don Milani ritenesse quell'aggettivo 'inferiore' posto dopo istruzione non tanto una neutrale referenza topologica da architettura scolastica, ma la più palese conferma del pregiudizio ideologico per il quale la 'scuola aperta a tutti' non era per il popolo e del popolo, ma, al contrario, era la scuola della tradizione aristocratico-borghese che non nascondeva, anzi rivendicava, sia il valore del principio ordinamentale della gerarchizzazione orizzontale sia quello della gerarchizzazione verticale delle scuole sia, infine, quello della 'inferiorità' della cultura popolare ancora coltivata nei corsi per adulti di istruzione popolare.

Per cui, alla fine, anche la allora scuola 'elementare', l'unica davvero del popolo e per il popolo, nella quale, ad esempio, la religione cattolica restava (come nella riforma Gentile del 1923) «fondamento e coronamento»⁴⁴, sarebbe stata valutata eccellente solo se avesse attrezzato alcuni studenti, i 'migliori', non ad iscriversi alla scuola media, ma a superare l'esame di ammissione che la scuola media allestiva per selezionare tra i figli del popolo solo quelli che corrispondevano, o che parevano maggiormente corrispondere, ai canoni della cultura aristocratico-borghese poi sposata dai corsi secondari di II grado. Ai restanti figli del popolo non si aprivano altro che i binari morti dell'avviamento professionale o dell'iscrizione ai corsi di post-elementare.

Questa impostazione complessiva veniva poi, secondo don Milani, addirittura costituzionalizzata dal terzo comma («i capaci e meritevoli anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi»), ovvero i corsi di scuola secondaria fino all'università) e dal quarto comma («La repubblica rende effettivo

⁴⁴ Sarà con i Patti lateranensi in attuazione degli allegati al Concordato dell'11 febbraio 1929 (Legge 27 maggio 1929, n. 810, art. 36) che «l'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica. E perciò consente che l'insegnamento religioso ora impartito nelle scuole pubbliche elementari abbia un ulteriore sviluppo nelle scuole medie, secondo programmi da stabilirsi d'accordo tra la Santa Sede e lo Stato. Tale insegnamento sarà dato a mezzo di maestri e professori, sacerdoti o religiosi, approvati dall'autorità ecclesiastica, e sussidiariamente a mezzo di maestri e professori laici, che siano a questo fine muniti di un certificato di idoneità da rilasciarsi dall'Ordinario diocesano. La revoca del certificato da parte dell'Ordinario priva senz'altro l'insegnante della capacità di insegnare. Pel detto insegnamento religioso nelle scuole pubbliche non saranno adottati che i libri di testo approvati dall'autorità ecclesiastica».

questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso») dell'art. 34 della nostra carta fondamentale.

Don Milani, insomma, diversamente dai liberali crociani, dagli azionisti gobettiani (Pietro Calamandrei, per tutti) e dai comunisti italiani, in fondo tutti figliocci culturali di Giovanni Gentile (e tali erano stati senza dubbio Antonio Gramsci, Concetto Marchesi e lo stesso Togliatti, senza contare tutti quegli intellettuali prima fascisti e, poi, in pochissimi anni alcuni, in pochissimi mesi molti altri convertiti al comunismo), non vedeva affatto l'accesso alla cultura secondaria e superiore universitaria vigente come uno scontato strumento di elevazione ed emancipazione del popolo. Semmai l'opposto: era uno strumento per irregimentarlo meglio, per fargli comprendere la minorità costitutiva della sua cultura e per selezionare tra il popolo candidati che ne tradivano la possibile originalità e generatività culturale per adattarsi meglio alle mentalità e agli *habitus* della classe dirigente aristocratico-borghese.

Pierre Bourdieu, pochi anni dopo, affermerà più o meno la stessa cosa, ovvero che la cultura alta era uno strumento di dominio che imponeva alle classi subalterne saperi arbitrari fatti apposta per consentire ai ricchi di umiliare ed escludere i poveri anche dal solo pensiero di poter cambiare questa loro condizione socio-storica. Salvo che fare ogni sforzo per condividere e far propria tale cultura dell'esclusione per poi riproporla a loro volta ai figli.

Il paradosso è che questa classe dirigente ha continuato fino ad ora a mantenersi tale e a riprodursi proprio proclamando a gran voce, e spesso con vibrante indignazione, in libri, mass media e programmi politici la diagnosi milaniana (o bourdieuiana) senza mai, tuttavia, farle seguire coerenti prognosi riformatrici che eliminassero la necessità di continuare a riproporla solo un po' cosmeticamente modificata.

In effetti, non si spiega perché, nonostante l'art. 3 comma 2 della Costituzione, si continui tuttora a trasformare la disuguaglianza da fatto sociale a dato naturale. E a far interiorizzare universalmente a chi resta nel sistema formativo per 13 anni (diploma) o 18 anni (laurea magistrale) e a chi ne viene a mano a mano escluso il principio secondo il quale 'merita' solo chi giunge ai più alti gradi dell'istruzione esistenti, mentre non 'merita' chi non riesce nell'impresa ed è per questo spinto, a poco a poco, ad interiorizzare come inevitabile e inappellabile la propria discriminazione. Tendendo, questi letterali *drop out*, ad attribuire i loro fallimenti a fat-

tori propri interni e a nutrire, così, la sindrome della *learned helplessness*⁴⁵ invincibile poi, per la quasi totalità di chi ne è afflitto, per l'intera vita. Cosicché al trionfo della 'meritocrazia' scolastica e universitaria, da una parte, corrispondono paradossalmente, dall'altra, le forme acquisite di 'servitù volontaria'.

Il merito nella scuola di don Milani

Luca Ricolfi⁴⁶, proprio per le sue critiche alla logica sottesa all'art. 34 della Costituzione, colloca don Milani tra i detrattori del merito e del riconoscimento premiale delle competenze. E schematizza la logica che reggerebbe questa sua detrazione nei seguenti punti.

a) Don Milani denigrerebbe il valore del merito perché reputa che i 'capaci e meritevoli', proprio perché sono tali, avrebbero meno bisogno di aiuto di chi non lo è.

b) Chi ha veramente bisogno di aiuto, dunque, sarebbero i ragazzi in difficoltà, cioè i non o i meno 'capaci e meritevoli'.

c) Se, nella scuola, aiutassimo i 'capaci e meritevoli', senza aver prima aiutato i ragazzi del punto b) amplificherebbero le disuguaglianze e le renderebbero anche socialmente insopportabili.

d) Lo svolgimento dei programmi scolastici di insegnamento andrebbe dunque tarato sui ragazzi in difficoltà, quindi sui 'non capaci e meritevoli'. Ragion per cui, come gridava don Milani alla professoressa di francese che gli aveva bocciato uno dei suoi figlioli, la classe deve stare ferma 'finché Gianni non ha capito', perché occuparsi dei capaci e meritevoli significa fare della scuola 'un ospedale che cura i sani e respinge i malati'. Da qui anche la proposta compensativa del tempo pieno. E pure la riproposizione della strategia del non voler pretendere di far crescere i tanti Gianni solo imponendo la cultura a cui sono abituati i pochi Pierini.

Ricolfi giudica i quattro punti del ragionamento implicito nella diagnosi di don Milani 'radicalmente sbagliati, oltreché alquanto oscurantisti'. Anche perché avrebbero come necessaria conseguenza ciò che, peraltro, è davvero accaduto in questi ultimi 50 anni: un decadimento progressivo della qualità delle conoscenze e delle competenze degli studenti relative alla cultura alta della tradizione, una ten-

⁴⁵ Ch. Ptersen et alii, *Learned Helplessness. A Theory for the Age of Personal Control*, Oxford Univ. Press., New York 1995; M. V. Williams-W.H. Barber, *The Relationship of Locus of Control and Learned Helplessness in Special Education Students*, «Journal of Special Educational», n. 1 (1992), pp. 1-12.

⁴⁶ L. Ricolfi, *La rivoluzione del merito*, Rizzoli, Milano 2023.

denza che rischia addirittura di farla esplodere nel nulla dell'inconsistenza, riducendo la scuola ad un gigantesco rituale amministrativo soltanto di intrattenimento e di distinzione sociale. Ai tempi di Gentile, Buzzati (1906-1972) non ebbe pagelle brillanti al liceo Parini di Milano, pur essendo di una famiglia molto privilegiata. Anzi. Oggi anche studenti molto più modesti del nostro grande narratore riportano voti di gran lunga superiori. Solo che non era Buzzati a non essere brillante a scuola, ma è stata la scuola ad abbassare le proprie pretese per poter scambiare, come peraltro le viene richiesto, una maggiore distribuzione formale di titoli di studio tra le coorti giovanili con una minore qualità dei loro contenuti. Per Ricolfi, quindi, le argomentazioni e le proposte milanesi sarebbero la dimostrazione di quanto chi le formula non comprende come funzioni la macchina della disuguaglianza sociale attraverso quella scolastica. E si deve riconoscere che dimostra questo suo giudizio con argomenti ineccepibili. Sia nel *recto* (ciò che accade nel piccolo cosmo della classe non è una versione in scala ridotta di quel che succede, o meglio di quel che succederà, nel più vasto mondo della società), ma anche nel *verso* (la società, con i suoi apparati, modifica e perturba in modo pesante quanto accade nelle classi scolastiche). Dimostrando che solo una composizione virtuosa dei due movimenti può far sì che 'i capaci e meritevoli' siano davvero valorizzati fino ai più alti gradi degli studi senza per questo danneggiare chi è in difficoltà, quindi i meno capaci e meritevoli.

Tuttavia, anche gli argomenti di Ricolfi cadrebbero nel paralogismo se ci si mettesse dal punto di vista di don Milani. I quattro punti sopra richiamati, infatti, e pure le argomentazioni di Ricolfi tese a dimostrare il funzionamento strutturale della macchina della disuguaglianza nell'attuale società, hanno un presupposto implicito: ipostatizzano la logica sottesa all'art. 34 della Costituzione prima richiamata. Presupposto che don Milani ha invece voluto portare alla luce proprio per farlo esplodere con le sue proposte dirompenti.

Don Milani è un prete che privilegia i suoi poveri. Nella sua esperienza pastorale e pure di animatore della scuola popolare per adulti, vede dinanzi a sé un sistema di istruzione che non era stato storicamente costruito dal popolo e non era nemmeno al servizio dell'elevazione del popolo così come lui lo intendeva. I suoi 'poveri' ragazzi venivano, anzi, illusi, sviliti e poi perfino colpevolizzati per la loro manifesta inadeguatezza da questo sistema. La sua denuncia riguardava l'innegabile «strage di poveri»⁴⁷ che esso determinava. Proprio per questo, lui lo avrebbe

⁴⁷ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Mondadori, Milano 2023, p. 42.

voluto distruggere. E le sue proposte («1. Non bocciare; 2. A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a tempo pieno; 3. Agli svogliati basta dargli uno scopo»⁴⁸) erano sassi che avrebbero intenzionalmente grippato il motore della macchina e costretto a cambiarlo.

Il problema, semmai, era che, chiara la sua *pars destruens*, non altrettanto si poteva dire della sua *pars costruens* milaniana. In generale, avrebbe voluto ribaltare il sistema di istruzione affinché non partisse più dalla cultura codificata dalla tradizione aristocratico-borghese da ottriare per il popolo, ma facesse l'inverso, innalzando la cultura del popolo, codificandola ad un livello qualitativo comparabile, pur nella sua differenza, con quello della cultura classica consolidata, così da poterci parlare da pari a pari, demistificandola. E, magari, con il tempo, tra innesti, ibridazioni, integrazioni, scoperte della positività delle reciproche differenze, ipotizzare la germinazione di una nuova, condivisa *Bildung* che fosse migliore, più alta e inclusiva della precedente. Proprio grazie alla comune e riconosciuta centralità formativa della questione 'lingua' da assicurare a tutti.

Ma tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare, ovvero il peso enorme, spesso invincibile, delle inerzie storiche, sociali, culturali, ideologiche, istituzionali, politiche. Non basta, insomma, esprimere buoni propositi per realizzarli. Né basta aver ragione per sperare di vederla riconosciuta e condivisa dagli altri. Gli uomini della storia restano quelli dipinti da De Maistre:

soggetti a tutti i mali dell'umanità (...). Pretendere che la dignità o le virtù di un uomo abbiano il potere di sottrarlo all'azione di un tribunale iniquo o ingannato, sarebbe come volere che la sua dignità e le sue virtù lo esonerino dall'apoplezia, per esempio, o addirittura dalla morte⁴⁹.

Ricolfi invece è uno scienziato sociale. Studia 'come stanno le cose' a riguardo della scuola e del suo funzionamento in 'questa' società esistente.

E registra in modo descrittivo che il sistema scolastico e universitario non sceglie e non valorizza affatto i migliori, e quindi non coltiva e premia i meriti delle persone. Come dimostra anche l'inesistenza delle provvidenze previste dal comma tre e quattro dell'art. 34.

⁴⁸ *Ibi*, pp. 66-67.

⁴⁹ J. De Maistre, *Le serate di Pietroburgo o Colloqui sul governo temporale della Provvidenza* (1821, postumo), cura e introduzione di A. Cattabiani, trad. di L. Fenoglio e A. Rosso Cattabiani, Rusconi, Milano 1971, *Primo Colloquio*, p. 28.

E, perdipiù, senza, per questo, riuscire a fare meglio con i ragazzi che si trovano in situazioni di difficoltà (nonostante oggi ci sia un rapporto docenti studenti tra i più bassi nei Paesi Ocse e nonostante che il numero dei docenti di sostegno superi quello di carabinieri, poliziotti e vigili messi insieme).

Il sistema continua, invece, in generale, a fare il contrario di ciò che dovrebbe assicurare, ancorché negando in ogni circostanza, a parole, di volerlo fare.

Tuttavia, dinanzi a questa realtà delle cose, il sociologo torinese pare attribuire le deficienze che denuncia non alla natura strutturale del sistema di istruzione ereditato da 170 anni di storia, ma al fatto che non funzioni secondo la logica dichiarata e addirittura costituzionalizzata nell'art. 34 della Costituzione.

Se don Milani assumeva in altri termini, da non pedagogista della scuola, una pedagogia del sistema di istruzione da costruire per il bene di tutti fondata su un'ontologia modale (non c'è un solo modo di pensare e di ordinare il sistema di istruzione del paese), Ricolfi, sempre da non pedagogista della scuola, la assume al contrario improntata ad un'ontologia sostantiva. Per cui, a suo avviso, l'unico modo di pensare ed attuare un sistema di istruzione degno di questo nome sarebbe e sarebbe stato quello di adottare fino in fondo le scelte sposate dall'art. 34 della Costituzione e di chiamare «capaci e meritevoli» solo i ragazzi che riescono a percorrerlo con successo, partendo dal basso e giungendo fino ai più alti gradi degli studi.

In questa direzione, tuttavia, Ricolfi, da sociologo attento qual è, non pare porsi alcune domande.

Come è potuto accadere che, a quasi 80 anni dall'entrata in vigore della Costituzione 'più bella del mondo', in particolare dall'art. 3, co. 2, stiamo ancora a fare i conti con un sistema di istruzione che, in maniera diversa da un tempo, com'è ragionevole, resta, tuttavia, contraddistinto, neanche troppo sottotraccia, dai principi liberal-gentiliani della gerarchizzazione verticale ed orizzontale prima menzionati, e fatti propri dall'art. 34?

Come mai questo sistema, un po' per l'eredità fascista e un po' per l'art. 33, comma 5 della Costituzione, si impernia tuttora sul privilegio del valore formale dei titoli di studio rispetto a quello sostanziale delle reali e autentiche conoscenze, abilità e competenze, comunque e dovunque maturate da ciascuno, che esso dovrebbe riconoscere, sostenere e certificare con affidabilità per tutti gli appartenenti alle nuove generazioni? Compito che sarebbe tra l'altro favorito dalla composizione ben governata di tre fattori: la rovinosa diminuzione del numero dei

giovani e quindi degli studenti; il rigonfiamento degli organici dei docenti avvenuto nell'ultimo decennio; la trasformazione della funzione docente da uno statuto impiegatizio a uno spiccatamente professionale?

Perché, in terzo luogo, abbiamo ancora un sistema di istruzione abbarbicato, quasi non potesse esistere alternativa migliore, ad una cultura epistemologica, ordinamentale, contenutistica e metodologica da fordismo di inizio del secolo scorso, sebbene, dal dopoguerra ad oggi, i cambiamenti di contesto economici, sociali, scientifici e culturali intervenuti siano stati travolgenti (la globalizzazione e i suoi effetti; la digitalizzazione pervasiva che ha reso accessibili universalmente le fonti della conoscenza; le teorie della complessità e le loro conseguenze su una visione autistica delle scienze; l'immigrazione multiculturale che costringe a rileggere i problemi delle identità anche nazionali in maniera molto diversa da quelle egemoni nel secolo scorso; la secolarizzazione del cristianesimo che ha camminato di pari passo con l'affermazione di nuovi fondamentalismo religiosi...)? Non dice nulla, ad esempio, a questo riguardo, il fatto che perfino il Gentile di *Genesi e struttura della società*⁵⁰, scritta di getto tra l'agosto e il settembre 1943, pochi mesi prima di essere assassinato (15 aprile 1944) da un commando gappista, prendendo atto delle innovazioni tecnologiche nel frattempo cresciute nell'industria italiana dal 1923, avesse riconosciuto che non si poteva più pensare ad un sistema formativo come quello da lui disegnato nel '23 e che, soprattutto, escludesse dal suo orizzonte il valore umanistico centrale non tanto economico, ma soprattutto morale, sociale, educativo e culturale del lavoro, nonché delle scienze e delle tecnologie che lo rendono possibile?⁵¹

Come è potuto accadere, inoltre, che, mentre la letteratura gestionale e organizzativa, sia ormai concorde da decenni nel definire dannoso il modello di business e di formazione basato sui principi del fordismo di inizio secolo scorso (un élite dirigente separata da chi essa dovrebbe dirigere; impostazione gerarchico-funzionale-verticale-deduttiva dei processi e dei risultati di lavoro; formalizzazione di questi processi con una burocrazia sempre più sofisticata e proliferante che pretende di dominarli nella quantità e soprattutto nella qualità) e proponga con sempre maggiore determinazione un modello alternativo che elimina il più possibile i livelli gerarchici e le procedure deduttive formalizzate, a vantaggio della partecipazione di tutti gli attori coinvolti nei processi sociali e produttivi, della de-

⁵⁰ Uscita poi postuma da Sansoni, Firenze 1946.

⁵¹ G. Bertagna (a cura di), *Gentile e la sua riforma*, Ed. Studium, Roma 2023.

lega orizzontale diffusa, dell'autonoma responsabilizzazione reciproca delle persone, della promozione di reti mobili di collaborazione relazionale e di condivisione dei problemi e dei processi, il sistema scolastico ed universitario continui ad essere una gigantesca contraddizione performativa rispetto a queste consapevolezze?

Al posto di cercare spiegazioni storiche a questi interrogativi, Ricolfi rimprovera don Milani e, ancora di più, i milanesi di complemento che ne sono seguiti di essere tra i principali responsabili della decadenza della scuola e della cultura alta di matrice gesuitico-tiraboschiana-gentiliana e della concezione di 'capaci e meritevoli' che essa ci aveva abituato ad introiettare.

Don Milani, tuttavia, al di là della corrosiva *pars destruens* che imbastì contro questo sistema, voleva contestare proprio ciò che Ricolfi assume come presupposto: ovvero che la matrice gesuitico-tiraboschiana-gentiliana e la concezione gerarchico-funzionale di 'capaci e meritevoli' da essa suggerita siano state, negli ultimi 80 anni, un assioma tradito e che, proprio per questo, andrebbe non solo riassunto, ma anche lealmente e al più presto attuato.

Don Milani, invece, pensava ad un'altra matrice per il sistema di istruzione, quella 'popolare'. E interpretava le prove di capacità e merito a cui nessun essere umano si può sottrarre non come se tutti dovessero raggiungere gli stessi risultati prestabiliti, magari perché ritenuti più nobili di altri valutati plebei, ma come se ciascuno fosse chiamato a raggiungere e a rendicontare il meglio possibile di sé nella coltivazione delle relazioni che riesce ad intrattenere con tutti gli altri e con l'intero storico nel quale si trova (*I care*); e, appunto, con la fatica ma anche con la soddisfazione di questa *agoghé*, sempre più nobilitandosi, formandosi, elevandosi.

Con l'effetto che dimostrare le capacità e avere il merito di mirare al meglio possibile di ciascuno nelle condizioni date, interpretando il ciascuno non in modo individualistico, egoistico e narcisistico, ma relazionale, solidale e cooperativo, consente a tutti di crescere bene verso il meglio, non escludendo e lasciando indietro nessuno.

E che ad aver creato, alla fine, maggiore disuguaglianza tra tutti sarebbe stata proprio la rinuncia pregiudiziale a riconoscere che 'le capacità e il merito' dovrebbero essere misurati non su un'astratta normatività uguale per tutti, ma su ogni sé stesso che non deve però mai perdere a nessun costo la fedeltà non solo al mantenimento, ma soprattutto alla crescita delle relazioni interpersonali nelle quali vive in via immediata e mediata.

La scuola di don Milani

La scuola che ha in mente don Milani, insomma, non è quella che ha trovato, organizzata come era (e purtroppo è ancora), con gli insegnanti che ci sono stati al suo tempo e che ci sono oggi.

La sua scuola è l'utopia di scuole diverse, ciascuna interpretata per chi la promuove e per chi la frequenta come l'antica *scholé*. Un tempo di autenticità conoscitiva proporzionale alla fatica e alla concentrazione che ogni nuovo sapere acquisito per motivazione diventa qualità della vita personale e sociale.

Per questo voleva il tempo pieno. E pieno non solo in senso cronologico (perché «è nelle ore di non scuola che i figli dei ricchi acquisiscono un vantaggio rispetto a quelli dei poveri, costretti lavorare quando non sono a scuola»), ma anche e soprattutto in senso cairotico.

Per questo non voleva, inoltre, canonizzare nessun metodo, né didattico né organizzativo.

Spesso gli amici mi chiedono come faccio a fare scuola e come faccio ad averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare per fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter fare scuola⁵².

Giocava, invece, la scuola sulla magisterialità del docente, a partire da sé stesso. Come testimonia Adele Corradi, l'unica donna che ha seguito come professoressa don Milani negli anni di Barbiana,

quando s'incontrano adulti generosi e appassionati – specialmente in età giovanile – in grado di infondere fiducia, che partono da ciò che siamo e valorizzano il più piccolo passo in avanti, è allora che impariamo a ragionare con la nostra testa, diventiamo persone libere, capaci di affrontare nuove sfide, invece di evitarle⁵³.

E come raccomanda nel suo 'testamento pedagogico':

Non ho bisogno di lasciare un testamento con le mie ultime volontà perché tutti sapete cosa vi ho raccontato sempre: fate scuola, fate scuola; ma non come me, fatela come vi richiederanno le circostanze.

⁵² L. Milani, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1957, p. 239.

⁵³ A. Corradi, *Non so se don Lorenzo*, Feltrinelli, Milano 2012, p. 122.

E poco prima di morire ripeteva:

Guai se vi diranno: il Priore avrebbe fatto in un altro modo. Non date retta, fateli star zitti, voi dovrete agire come vi suggerirà l'ambiente e l'epoca in cui vivrete. Essere fedeli a un morto è la peggiore infedeltà.

La sua *scholé*, tuttavia, non aveva come scopo prioritario e centrale quello di 'colmare l'abisso di ignoranza' diffusa purtroppo tra tutti ragazzi, nati aristocratici, borghesi o popolari, laureati o senza licenza media. Del resto, sono sempre per tutti più le cose che ciascuno non sa che quelle che sa. Persino la persona più colta esistente su questa terra è un ignorante.

Il problema di ogni vera *scholé*, al contrario, non è livellare l'abisso di ogni ignoranza con l'uniformità di conoscenze e competenze comuni prestabilite da qualcuno o dallo Stato. E magari imposte, per il suo bene, a chi non ne sente la necessità e non vive la motivazione e il desiderio di trasformarle in alimento per la propria formazione semplicemente perché motivato ad altre che lo rendono più felice. Il problema è piuttosto quello di colmare di ponti 'l'abisso delle differenze' esistenti tra le persone, diverse per capacità e meriti, per tenerle insieme ottimizzandole nella complessità del sociale e del mondano senza rassegnarsi a lasciarne indietro nessuna⁵⁴.

I verghiani 'deboli che restano per via' e 'fiacchi che si lasciano sorpassare dall'onda' devono infatti sentirsi sicuri di trovare in chi è più avvantaggiato la creatività, l'intelligenza, la competenza tecnico-tecnologica, la volontà morale di non lasciarli mai isolati e soli nel consorzio sociale, ma di farsene carico inventando sempre nuovi tessuti relazionali fondati sulla reciprocità.

Solo considerando questo obiettivo si può sperare di migliorare le conoscenze di ciascuno e di tutti nel contesto storico-sociale, senza lasciarle degradare. Semplicemente perché una rete cooperativa, solidale e integrata di e tra differenze non perde nessuno ma favorisce per ciascuno l'*l'care* di tutti gli altri con cui vive nel tempo e nei luoghi che gli sono dati. Una specie di presenza simile a quella contemplata nel mistero eucaristico nel quale Gesù Cristo si dà tutto in tutti e a ciascuno al suo grado e al suo tempo.

Non per questo don Milani pensava a una scuola confessionale:

⁵⁴ L. Milani, *Tutte le opere*, cit., I, p. 246.

la mia scuola è assolutamente aconfessionale come quella d'un liberalaccio miscredente. Non ho nessuna fretta di portare i giovani alla Chiesa perché so che cascheranno da sé nelle sue braccia appena si saranno accorti di esser delle povere creaturine ignare del futuro e di tutto, piccole e sporche creaturine buone solo a far porcherie, a vantarsi, a pensare a sé stesse⁵⁵.

Don Milani, del resto, un convertito radicale e folle, era così sicuro che tutti gli uomini prima o poi avrebbero abbracciato l'*exemplum* di Gesù Cristo che non era preoccupato di far accelerare i tempi di questa conversione. Non voleva fare apologia o proselitismo. Esercitava invece la pazienza e la fedeltà di Dio. Che era poi un'incondizionata fiducia nell'uomo creato buono da Dio e che a Dio, proprio per questo, sarebbe sempre, prima o poi, tornato; come il figliol prodigo.

Conclusione

La storia non è mai controfattuale. Non contempla i 'se'. È stata quella che è stata. Tuttavia, come conclusione, può essere suggestivo interrogarsi se un Leopardi redivivo e contemporaneo potrebbe scrivere ancora questa pagina che resta attualissima nel caso in cui la storia della scuola italiana, al posto di essere andata come è andata, si fosse incamminata decisamente sulla via della 'popolarità della cultura' sconfitta nella prima metà del Novecento e che don Milani aveva a modo suo rilanciato nella seconda metà del secolo. Per dire che, forse, non sempre gli sconfitti della storia hanno torto.

Di più quanto v'ha di conversazione in Italia (ch'è la più parte ne' caffè e ridotti pubblici, piuttosto che appresso i privati, appo i quali propriamente non si conversa, ma si giuoca, o si danza, o si canta, o si suona, o si passeggia, essendo sconosciute in Italia le vere conversazioni private che s'usano altrove); quel poco, dico, che v'ha in Italia di conversazione, essendo non altro che una pura e continua guerra senza tregua, senza trattati, e senza speranza di quartiere, benché questa guerra sia di parole e di modi e sopra cose di niuna sostanza, pure è manifesto quanto ella debba disunire e alienare gli animi di ciascuno da ciascuno, sempre offesi nel loro amor proprio, e quanto per conseguenza sia pestifera ai costumi divenendo come un esercizio per una parte, e per l'altra uno sprone dell'offendere altrui e della nimicizia verso gli altri, nelle quali cose precisamente consiste il male morale e la perversità dei costumi e la malvagità morale delle azioni e de' caratteri. Ciascuno combattuto e offeso da ciascuno dee per necessità restringere e riconcentrare ogni suo affetto ed inclinazione verso se stesso, il che si chiama appunto egoismo, ed alienarle dagli altri, e rivolgerle contro di loro, il che si chiama misantropia. L'uno e l'altra le maggiori pesti di

⁵⁵ Lettera a Giorgio Pecorini del 10 novembre 1959, in L. Milani, *Tutte le opere*, cit., II, p. 717.

questo secolo. Così che le conversazioni d'Italia sono un ginnasio dove colle offensioni delle parole e dei modi s'impura per una parte e si riceve stimolo dall'altra a far male a' suoi simili co' fatti. Nel che è riposto l'esizio e l'infelicità sociale e nazionale. E questa è la somma della pravità e corruzion de' costumi. Ed anche all'amore e spirito nazionale è visibile quanto debbano nuocere tali modi di conversare per cui trattiamo e ci avvezziamo a trattare e considerar gli altri sì diversamente che come fratelli, ed acquistiamo o intratteniamo ed alimentiamo uno spirito ostile verso i più prossimi. Laddove presso l'altre nazioni la società e conversazione, rispettandovisi ed anche pascendovisi per parte di tutti l'amor proprio di ciascheduno, è un mezzo efficacissimo d'amore scambievole sì nazionale che generalmente sociale; in Italia per la contraria cagione la società stessa, così scarsa com'ella è, è un mezzo di odio e di disunione, accresce esercita e infiamma l'avversione e le passioni naturali degli uomini contro gli uomini, massime contro i più vicini, che più importa di amare e beneficiare o risparmiare⁵⁶.

GIUSEPPE BERTAGNA
University of Bergamo

⁵⁶ G. Leopardi, (*Discorso sopra lo stato presente*) *Dei costumi degli Italiani* (1824), a cura di A. Placanica, Marsilio, Venezia 1989, pp. 145-146.

La scuola di Barbiana come 'approdo' di una *paideia* di lungo corso

Barbiana school as 'landing place' of a long-standing *paideia*

EVELINA SCAGLIA

*Il contributo si apre con un'analisi pedagogica di tipo qualitativo attorno all'esperienza della scuola di Barbiana, per indagare come l'educazione integrale della persona umana rappresentasse la base dell'opera compiuta da don Lorenzo Milani, quale frutto di un processo di 'sedimentazione' di una *paideia* di lungo corso. Due sono le principali ragioni a sostegno di questa tesi: la prima si riferisce al fatto che la scuola di Barbiana era una sorta di 'laboratorio' in cui sperimentare forme di autoeducazione e di promozione della responsabilità personale in ogni allievo; la seconda concerne l'eccezionalità di questa scuola, in grado di far sviluppare le svariate dimensioni della persona umana grazie al ruolo di magister assunto da don Milani, in linea con il modello di insegnamento offerto da Gesù Cristo.*

PAROLECHIAVE: SCUOLA DI BARBIANA; PAIDEIA; EDUCAZIONE DELLA PERSONA UMANA; ITALIA; XX SECOLO.

*The contribution starts with a qualitative educational analysis of the experience of Barbiana school, to investigate how the full education of human person was the basis of Father Lorenzo Milani's work, as result of a long-standing *paideia*'s 'sedimentation'. That process was made possible by two reasons: firstly, Barbiana school was a sort of pedagogical 'workshop' to experiment self-education and to promote the personal responsibility of each pupil; secondly, it was an exceptional school aimed at developing the several dimensions of the human person, thanks to the role of the teacher as a 'magister', according to the teaching model offered by Jesus Christ.*

KEYWORDS: BARBIANA SCHOOL; PAIDEIA; HUMAN PERSON EDUCATION; ITALY; XX CENTURY.

Alcune considerazioni introduttive

Il seguente intervento intende offrire una ricostruzione dell'esperienza di Barbiana, incrociando alcune riflessioni di storia dell'educazione con altre più propriamente di pedagogia della scuola, al fine di indagare il processo di 'sedimentazione pedagogica' di una scuola della persona umana, maturato nel corso dei secoli e che ha trovato proprio a Barbiana uno degli esempi più originali e significativi¹. Lo scenario storico, che fece da sfondo all'opera avviata da don Lorenzo Milani in una piccola parrocchia del Mugello (Toscana) per ragioni pastorali – insegnare la lingua italiana per poter evangelizzare al meglio i contadini montanari del luogo² –, era caratterizzato da alcuni repentini cambiamenti occorsi nel nostro Paese, che videro il sistema scolastico nazionale affrontare diverse sfide sociali e politiche, dalla lotta all'analfabetismo, alla migrazione dal Sud al Nord d'Italia, ai rapidi cambiamenti dovuti alla trasformazione di una società tradizionalmente rurale in una società industriale e, soprattutto, all'educazione delle nuove generazioni di italiani ai valori democratici, a fronte di una perdurante crisi di identità professionale e culturale degli insegnanti, accentuata dalle difficoltà della Ricostruzione³.

Risulta, a tal proposito, fondamentale – e dirimente, rispetto alle tesi che qui si intendono proporre – precisare che la scuola di Barbiana rappresentò, in tutta la sua esistenza dal 7 dicembre 1954 fino alla morte di don Lorenzo Milani avvenuta il 26 giugno 1967⁴, una ferma presa di distanza dal sistema scolastico nazionale e la contestuale realizzazione di un *exemplum* di scuola autenticamente 'educatrice', in condizioni spazio-temporali che la resero per certi versi un *unicum* ma, al contempo, il frutto di un processo di 'sedimentazione' di una *traditio* pedagogica cristiana plurisecolare. Essa venne pensata, inizialmente, come scuola post-

¹ Si tratta di un'ipotesi interpretativa, esplorata inizialmente in: E. Scaglia, *La scuola di Barbiana come 'sedimentazione pedagogica' di una scuola della persona*, «Quaderni di pedagogia della scuola», II, 4 (2023), pp. 24-31.

² L. Milani, *Incontro con i direttori didattici*, in Id., *Tutte le opere*, a cura di F. Ruozi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella, Mondadori, Milano 2017, tomo I, p. 1161. Giuseppe Fornari ha individuato in questa finalità il carattere 'tridentino' dell'apostolato milaniano, per la sua forte attenzione ad una Chiesa che ha come primo dovere l'insegnamento e la trasmissione della Parola divina che richiede, però, la parola umana, per poterla ascoltare ed appropriarsene (cfr. G. Fornari, *Al prete ignoto. L'ecclesiologia implicita di don Lorenzo Milani*, Studium, Roma 2023, p. 88).

³ R. Sani, *Education, school and cultural processes in contemporary Italy*, EUM, Macerata 2018, p. 186.

⁴ A Barbiana, inizialmente, don Milani aprì una scuola serale, che dovette ben presto cessare perché le famiglie che avevano i figli in età da prendere il libretto di lavoro scesero al piano. Rimase, pertanto, i piccoli che frequentavano la pluriclasse elementare di Padulivo, ai quali iniziò a tenere un doposcuola in cui si avvertiva già l'austerità che avrebbe caratterizzato tutta la sua opera. Nel 1957 aprì in canonica una scuola di avviamento professionale, privata e gratuita, che ritardò l'abbandono della montagna da parte di alcune famiglie e che, dopo la nascita della scuola media unica, divenne meta di numerosi ragazzi 'respinti' fin dalla prima classe della nuova scuola media (cfr. N. Fallaci, *Dalla parte dell'ultimo: vita del prete Lorenzo Milani*, Milano Libri Edizioni, Milano 1974, pp. 325-327).

elementare gratuita, capace per la sua architettura pedagogica e organizzativa di sopperire alla mancanza di adeguate occasioni formative locali per adempiere all'obbligo di istruzione per almeno otto anni sancito dall'art. 34 della Costituzione italiana⁵. Successivamente, contribuì a combattere l'alta selettività e la conseguente dispersione scolastica provocate dalla neonata scuola media unica, introdotta con la legge 1859/62, ma incapace, fin da subito, di rispondere alle esigenze formative di numerosi preadolescenti italiani, compresi quelli che provenivano dai ceti popolari del Mugello, in quanto ancora ispirata nella forma e nella sostanza al modello ottocentesco di scuola secondaria di cultura classica⁶.

Il profilo di un'originale esperienza educativa e formativa

Per indagare i contorni dell'esperienza condotta da don Lorenzo Milani a Barbiana, sono state prese in considerazione tre fonti video costituite dai documentari *Barbiana '65* (2017), *Addio Barbiana* (1994) e *Don Milani e la sua scuola* (1979)⁷, che offrono in varia quantità spezzoni tratti dalle riprese originali effettuate a Barbiana da Angelo D'Alessandro nel dicembre 1965. Nel caso degli audiovisivi del 1994 e 1979, le scene originali risultano intervallate a video più recenti e a interviste ad ex studenti e testimoni. La scelta di questa tipologia di fonti nasce dalla finalità di voler ricostruire l'*experientia* di Barbiana nella forma della rievocazione del vissuto personale di una relazione educativa, avvalendosi di una metodologia di ricerca qualitativa, in grado di entrare negli interstizi della *black box of schooling* e delle *collective school memories*, veicolate per confrontarsi con una rappresentazione realistica, seppur mediata⁸, delle attività quotidiane condotte a Barbiana e dell'agire del maestro 'd'eccezione' Lorenzo Milani.

Lungo questa scia, ci si è lasciati guidare da tre interrogativi: quali rappresentazioni della scuola, dell'insegnante e degli studenti emergono dagli audiovisivi analizzati? In che modo le memorie collettive scolastiche da loro veicolate

⁵ Sul tema, si rimanda alle argomentazioni offerte da: G. Bertagna, *Don Milani tra Costituzione e merito*, «Nuova Secondaria», XLI, 3 (2023), pp. 12-13.

⁶ E. Scaglia, *L'istruzione per la fascia d'età 10-14 anni e il dualismo 'invincibile'. Storia di un rapporto 'controverso' dalla legge Casati alla legge 1859/62*, in E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019, pp. 107-118.

⁷ Si rimanda alle schede sinottiche dei tre documentari, redatte rispettivamente da Luciano Cardinali, Evelina Scaglia, Cristina Gumirato, disponibili ai seguenti URL: <https://www.memoriascolastica.it/memoria-collettiva/audiovisivi/barbiana-65-la-lezione-di-don-milani>; <https://www.memoriascolastica.it/memoria-collettiva/audiovisivi/addio-barbiana>; <https://www.memoriascolastica.it/memoria-collettiva/audiovisivi/don-milani-e-la-sua-scuola>; (consultati il 14/02/2024).

⁸ Come illustrato in: P. Warmington, A. Van Gorp, I. Grosvenor, *Education in motion: uses of documentary film in educational research*, «Paedagogica Historica», XLVII, 4 (2011), pp. 457-472.

rispecchiano le reali condizioni della scuola italiana della metà degli anni Sessanta? Quali riflessioni pedagogiche, quali dubbi, ma anche quali nuove domande suscita la visione di questi materiali? Per potervi rispondere, si è ricorsi ad un'analisi pedagogica realizzata a partire da alcuni indicatori di indagine, sempre di tipo qualitativo, reperiti in ricerche nazionali e internazionali sul tema, come il *design* dell'edificio scolastico, gli spazi e gli oggetti pedagogici presenti nell'aula, la vita scolastica, la cultura scolastica e le pratiche educative promosse, la relazione fra maestro e studenti⁹.

La scuola di Barbiana trovava collocazione presso la canonica del priore Milani, del tutto in linea con la tradizione inaugurata nel periodo della riforma cattolica cinquecentesca in cui numerosi parroci, soprattutto nel Nord Italia, avevano aperto presso le proprie parrocchie scuole per una prima alfabetizzazione culturale dei fanciulli del luogo¹⁰. Una scelta, che potrebbe essere riletta alla luce della persistenza, in Lorenzo Milani, del cosiddetto «paradigma tridentino»¹¹, ma anche della volontà di non uniformarsi alla collocazione standardizzata e asettica degli spazi nella scuola come sistema scolastico, preferendo invece una stretta contiguità fra casa e scuola, presente nella tradizione pedagogica italiana che dalla rinascimentale *Ca' Zoiosa* di Vittorino da Feltre giungeva alla *Casa dei Bambini* di Maria Montessori¹². La forte caratterizzazione educativa della scuola era testimoniata anche dal fatto che sulla porta d'entrata della pluriclasse, frequentata per la maggior parte da studenti di sesso maschile per la resistenza delle famiglie nell'inviarvi le ragazze¹³, vi era un cartello con la scritta *I care*, a richiamo della centralità della cura della relazione educativa fra maestro e allievi.

⁹ Si vedano, in particolare: S. Braster, I. Grosvenor, M. del Mar del Pozo Andrés (eds.), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Peter Lang, Brussels 2011; C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories: New Trends in the History of Education*, Springer, Cham 2017; S. Polenghi, *Films as a source for historical enquiry in education. Research methods and a case study*, «Educació i Història», XXXI, 31 (2018), pp. 89-99; P. Alfieri, *Introduzione*, in Id. (ed.), *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*, Armando, Roma 2019, pp. 7-17.

¹⁰ X. Toscani, *L'istruzione di base tra antico regime e età napoleonica: il ruolo delle comunità e delle chiese locali*, in G. Gullino, G. Ortalli (eds.), *Venezia e le terre venete nel Regno Italiano. Cultura e riforme in età napoleonica*, Istituto Veneto di Scienze, Lettere e Arti, Venezia 2005, pp. 93-108.

¹¹ Utile la sintesi di questa categoria offerta da: P. Prodi, *Il paradigma tridentino: un'epoca della storia della Chiesa*, Morcelliana, Brescia 2010.

¹² Fin dalla maturazione, agli albori dell'umanesimo, di quello che lo storico francese Philippe Ariès ha definito come *sentiment de l'enfance*, lo spazio domestico venne ad assumere gradualmente una sempre maggiore rilevanza educativa e formativa, finendo con diversi autori – uno dei più noti fu lo zurighese Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) – per diventare modello dello spazio scolastico.

¹³ «Credono che una donna possa vivere anche con un cervello di gallina. I maschi non le chiedono d'essere intelligente» (cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1967, p. 16). Sulla presenza femminile a Barbiana, si vedano le testimonianze raccolte da: S. Passerotti, *Le ragazze di Barbiana: la scuola al femminile di don Milani*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2023².

Per quanto riguarda l'organizzazione spazio-temporale, la stanza conteneva al proprio interno un grande tavolo rettangolare ricoperto di quaderni e libri, con i ragazzi seduti tutti intorno insieme al sacerdote, impegnati in un lavoro cooperativo che li vedeva attivamente protagonisti, anche quando manifestavano difficoltà di apprendimento o timidezza. La scuola di Barbiana funzionava 365 giorni all'anno, mattina e pomeriggio per un totale di 11/12 ore quotidiane, senza un programma rigido e stabilito a priori e senza una routine fissa, come invece accadeva nelle scuole del sistema scolastico nazionale. Ogni attività era proposta da don Milani sulla base degli interessi espressi dai ragazzi, «che sapevano tutto della vita del bosco»¹⁴, per sperimentare con loro una 'scuola-vita'. Non era prevista l'assegnazione di compiti, né tantomeno di voti. Ove possibile, molte attività erano svolte all'esterno, nel giardino vicino alla canonica o sulle colline circostanti, durante passeggiate ed escursioni. L'ordine esteriore dell'ambiente, la cura e la pulizia erano a Barbiana lo specchio del mantenimento di un ordine personale interiore: per questo motivo, vi era una forte attenzione ad organizzare la vita quotidiana nei minimi dettagli, anche con gesti ripetuti quasi fossero piccoli 'rituali', per poter scandire un ritmo di azione maggiormente rispondente alla natura dei ragazzi.

Sul piano specifico delle pratiche educative, per favorire un autentico coinvolgimento in prima persona don Milani incoraggiò, come nella migliore tradizione di educazione popolare presente sia in ambito cattolico nelle Scuole della Dottrina Cristiana sia in quello luterano nelle iniziative scolastiche di Johann Heinrich Pestalozzi, i processi di mutuo insegnamento fra ragazzi di diversa età, a sostegno e rafforzamento di un senso di responsabilità personale e sociale, secondo una prospettiva diametralmente opposta all'esercizio dell'autoritarismo da parte degli insegnanti e alla conseguente postura di passiva ricezione assunta dai loro allievi, entrambi atteggiamenti sottoposti in quegli anni a una critica impietosa nel romanzo *Il maestro di Vigevano* (1962) di Lucio Mastronardi¹⁵.

La cultura scolastica, che irrorava l'esperienza di Barbiana, si fondava sui principi pedagogici di cura educativa, educazione come «ex-ducere» e formazione come «tras-formazione» in vista della promozione di uno sviluppo personale, che nulla

¹⁴ N. Fallaci, *Dalla parte dell'ultimo: vita del prete Lorenzo Milani*, cit., p. 325.

¹⁵ Il volume, pubblicato nel 1962 da Einaudi per interessamento diretto di Italo Calvino, ebbe una trasposizione cinematografica nel 1963 nell'omonimo film *Il maestro di Vigevano* diretto da Elio Petri con protagonista Alberto Sordi, che rese ancora più caustica la critica alla società italiana del benessere e ancora più negativo il ritratto del tradizionale maestro di scuola elementare, piccolo-borghese dalle strette vedute (cfr. F. Bocci, *Questi insegnanti: maestri e professori nel cinema*, Serarcangeli, Roma 2002, pp. 91-92).

avevano a che fare con lo spontaneismo di certe «scuole alternative», protagoniste dell'imminente stagione sessantottina, ma nemmeno con il «romanticismo pedagogico» di alcune esperienze di educazione nuova di inizio Novecento¹⁶. Significativo risulta, a tal proposito, richiamare le parole di alcuni ex studenti intervistati nel documentario *Addio Barbiana*, circa l'eredità pedagogica che continuavano a custodire a decenni di distanza: in esse ricorrevano concetti come la centralità dell'istruzione quale strumento di emancipazione umana e sociale, l'originalità del metodo educativo attivo adottato, la valenza formativa del lavoro manuale praticato quotidianamente, l'efficacia dell'insegnamento fra pari, ma anche la ricerca di un dialogo e di un'intermediazione con le famiglie per combattere la piaga dell'abbandono scolastico e, più in generale, gli effetti negativi della deprivazione socio-culturale e dell'incuria educativa.

Risulta interessante, a tal riguardo, richiamare il fatto che in tutti e tre gli audiovisivi è possibile ascoltare non soltanto la voce di don Milani, ma anche quella degli studenti durante lo svolgimento delle attività didattiche quotidiane, in cui l'insegnamento delle diverse discipline passava attraverso momenti di confronto dialettico e di costruzione di un sapere condiviso, in vista della formazione di una coscienza personale. Si trattava di una prospettiva pedagogica originale, basata sul reciproco coinvolgimento di tutti i protagonisti del 'fare scuola' e sulla pratica della responsabilità e della solidarietà umane, che non faceva venire meno l'asimmetria costitutiva di ogni relazione educativa quale terreno di promozione del 'darsi forma' di ciascuno¹⁷. Il clima scolastico respirato a Barbiana era, del resto, dominato dalla figura autorevole di Milani, principale garante di un'atmosfera di laboriosa operosità: la sua era una «scuola austera»¹⁸, in cui i ragazzi imparavano come «eroici piccoli monaci»¹⁹ a pensare e a studiare, forti di quell'auto-disciplinamento personale che sorgeva da un'educazione seria, attenta ai loro bisogni e capace di mobilitare le loro potenzialità, senza allontanarli dalla durezza della loro vita. Questo carattere di austerità va correttamente inteso a partire dal fatto che l'intransigenza educativa del priore era sempre finalizzata alla crescita personale

¹⁶ Utile la lettura offerta da: L. Pazzaglia, *Don Milani uomo di scuola*, in AA.VV., *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1983, pp. 184-188.

¹⁷ G. Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le 'scienze dell'educazione e/o della formazione'. Per un paradigma epistemologico*, in Id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, p. 27.

¹⁸ «Una scuola austera come la nostra, che non conosce ricreazione né vacanze, ha tanto tempo a disposizione per pensare e studiare» (cfr. L. Milani, *Lettera ai giudici*, Barbiana 18 ottobre 1965, in Id., *Tutte le opere*, a cura di F. Ruozi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella, Mondadori, Milano 2017, tomo I, p. 942).

¹⁹ Lettera di Lorenzo Milani a Elena Pirelli Brambilla, datata Barbiana 28 settembre 60, in Don Lorenzo Milani, *Tutte le opere*, cit., tomo II, pp. 765-767.

dei giovani, secondo una concezione dell'opera educativa come «intervento» e mai come «contemplazione»²⁰.

La pedagogia della scuola di Barbiana

La descrizione ricavata da questa prima e pur breve analisi pedagogica consente, innanzitutto, di fare i conti con il nucleo educativo e formativo più profondo dell'opera di Lorenzo Milani a Barbiana, connotato dalla radicalità evangelica che contraddistinse la sua scelta religiosa giovanile e che venne confermata, di giorno in giorno, dalla sua azione e dal suo insegnamento sacerdotale²¹. Partecipare all'opera di elevazione intellettuale e spirituale degli ultimi e dei lontani, in quel particolare frangente storico italiano, significò per don Milani intraprendere un serio sforzo culturale, animato dalla ricerca di una stretta ricorsività fra vita e fede. Per questo motivo, l'analisi pedagogica qui riportata funge da premessa a un più ampio studio critico-riflessivo volto a far emergere e indagare la pedagogia della scuola soggiacente l'azione educativa e didattica di Milani, quale frutto dello svolgimento lungo quasi due millenni di una *paideia* cristiana volta ad elevare ogni nuovo nato. Ci si è ispirati, in particolare, ad alcuni spunti emersi dal saggio di Fulvio De Giorgi, *Il Metodo Italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani*. Anche il priore toscano poteva essere fatto rientrare in quell'«autonoma costellazione» di studiosi e uomini di scuola, interessati a portare avanti un discorso pedagogico e un percorso educativo accomunati dalle cifre della «liberazione educatrice» e della «carità emancipatrice», con una chiara attenzione nei confronti della persona umana nelle sue molteplici dimensioni e nella sua concretezza individuale²².

Si è, così, interrogata l'*esperienza* di Barbiana avvalendosi di alcune categorie tratte da una pedagogia della persona umana, come la magisterialità diffusa, la scuola-vita ispirata all'ideale classico della *scholé*, la personalizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento. L'ipotesi di fondo prende il via – tenuto conto della polemica antipedagogica milaniana²³ – dalla constatazione che la

²⁰ L. Pazzaglia, *Don Milani uomo di scuola*, in AA.VV., *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, cit., p. 183.

²¹ Sulla coincidenza della conversione al cristianesimo di Lorenzo Milani con la sua scelta sacerdotale, insiste: G. Fornari, *Al prete ignoto. L'ecclesiologia implicita di don Lorenzo Milani*, cit., pp. 13-34.

²² F. De Giorgi, *Il Metodo Italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani*, Scholé, Brescia 2023, pp. 5-10, 255-262.

²³ «La pedagogia così com'è io la leverei. Ma non ne son sicuro. Forse se ne faceste di più si scoprirebbe che ha qualcosa da dirci. Poi forse si scoprirà che ha da dirci una cosa sola. Che i ragazzi son tutti diversi, son diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo, son diversi i paesi, gli ambienti, le famiglie» (cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 119).

scuola di Barbiana fosse parte integrante di un più ampio sistema educativo pedagogicamente fondato, la cui teleologia si ispirava ad un'antropologia positiva, animata dalla fiducia nei confronti di ogni persona umana, e si esplicava nell'adozione di una metodologia naturale di insegnamento-apprendimento, attenta a preservare l'irripetibile singolarità di ogni relazione educativa. Lorenzo Milani era convinto che ogni ragazzo fosse paragonabile a una vite²⁴, con un richiamo esplicito al significato di formazione come coltivazione, presente da secoli nella *paideia* cristiana. Quest'ultima fece da sfondo all'intera sua opera, tanto da poter essere ripresa come categoria ermeneutica per cogliere il carattere fondativo, e non puramente contingente, della sua azione pedagogica, in grado di confrontarsi con l'educazione e la formazione nei loro aspetti costitutivi.

Il primo elemento critico con cui occorre fare i conti coincide con il carattere eccezionale dell'esperienza scolastica di Barbiana, testimoniata anche dagli ex studenti protagonisti negli audiovisivi studiati, e descrivibile in termini di *exemplum* e non di *exemplar*, perché si trattava di una scuola non standardizzabile né tantomeno replicabile in altre circostanze, ma in quanto tale profondamente efficace nel trasformare la globalità dell'esperienza personale quotidiana in un sapere unitario, in vista dello sviluppo integrale di tutti i ragazzi, con particolare attenzione ai più poveri ed emarginati.

Milani era pienamente consapevole del carattere esemplare della sua opera, come si può evincere da quanto scritto a Giorgio Pecorini in una lettera del 10 novembre 1959:

quando si vuol bene davvero ai ragazzi, bene come gliene può volere solo la mamma che li ha fatti o il maestro che li ha partoriti alla vita dello spirito o il prete che non ha donna né figli fatti per mezzo del pipì, ma solo figli fatti per mezzo dei Sacramenti e della Parola allora il problema della scuola confessionale o non confessionale diventa assurdo, ozioso. [...] Eccoli dunque il mio pensiero: la scuola non può essere che aconfessionale e non può essere fatta che da un cattolico e non può essere fatta che per amore (cioè non dallo stato). In altre parole la scuola come io la vorrei non esisterà mai altro che in qualche minuscola parrocchietta di montagna oppure nel piccolo d'una famiglia dove il babbo e la mamma fanno scuola ai loro bambini²⁵.

²⁴ Come ricordato dal collaboratore Agostino Ammannati, insegnante a Prato (cfr. N. Fallaci, *Dalla parte dell'ultimo: vita del prete Lorenzo Milani*, cit., p. 340).

²⁵ Lettera di don Lorenzo Milani a Giorgio Pecorini, datata Barbiana 10 novembre 59, in Don Lorenzo Milani, *Tutte le opere*, cit., tomo II, pp. 719-720.

La sua scuola era tale in quanto animata quotidianamente da una difficile e sfidante opera di personalizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, intesa come elevazione e liberazione di ogni persona umana che, in linea con la parabola evangelica del 'lievito', consisteva nel movimento armonico di ascesa (*agoghé*) di un *minus* con un *magis* verso mete reciprocamente sempre più elevate e in costante compresenza. Si trattava, dunque, di un processo di perfezionamento personale continuo, in cui in alcune circostanze il *minus* diventava *magis*, e viceversa, contribuendo a superare il *gap* fra 'essere' e 'dover essere', 'empirico' e 'meta-empirico'²⁶. Gli ex studenti protagonisti di *Addio Barbiana* parlavano di 'scuola come rivoluzione' e rappresentavano loro stessi come 'rivoluzionari obbedienti', capaci cioè di affidarsi al maestro come guida ma, al contempo, co-protagonista del loro personale processo di trasformazione. Il *magis-ter* Milani intendeva offrire una testimonianza personale di educatore, consapevole del fatto che l'efficacia della sua opera educativa e formativa risiedeva nella «tensione spirituale»²⁷ con cui guidava i suoi giovani a fronteggiare l'impegno dell'*agoghé*, in tutte le sue molteplici dimensioni pratico-poietiche, antropologiche e teleologiche.

Risulta, a tal proposito, pregnante richiamare un passaggio della trascrizione dell'intervento tenuto da don Milani nell'incontro con i direttori didattici presso l'Assessorato all'Istruzione del Comune di Firenze nel 1962. Incalzato da una domanda, il priore di Barbiana precisò che non erano state le sue qualità personali a fargli ottenere risultati positivi, ma che aveva saputo appassionare i suoi ragazzi perché aveva trovato «l'uso della parola che ci voleva e cioè che rispondeva a esigenze che esistevano prima della mia venuta: esigenze profonde»²⁸. Si trattava di un riferimento esplicito ai processi educativi e formativi colti nella concretezza della singola personalità e affrontati non secondo un approccio scientifico da pedagogista, ma con quella naturale riflessività in corso d'azione che richiamava per certi versi l'«amore pensoso» pestalozziano, da intendersi come «amore personale»²⁹ in grado di cogliere la dimensione compiutamente

²⁶ G. Bertagna, *Apologia dell'insegnante: ma quale?*, in Id., *La scuola al tempo del covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020, pp. 241-264.

²⁷ Secondo l'argomentazione offerta da: L. Pazzaglia, *Don Milani uomo di scuola*, in AA.VV., *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, cit., p. 184.

²⁸ L. Milani, *Incontro con i direttori didattici*, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo I, pp. 1167-1168.

²⁹ L'amore pensoso è agito e, al contempo, si rivolge a un soggetto capace di un «forte sentire etico, costituito dalla percezione dell'alterità dell'altro, del riconoscimento della sua presenza unica e preziosa, insostituibile» (cfr. A. Belingri, *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*, Vita e Pensiero, Milano 2007, p. 15).

pedagogica dell'idiografico e l'aspirazione all'elevazione insita in ciascuna persona. Del resto, come affermato in un passo della successiva *Lettera a una professoressa*:

a Barbiana non passava giorno che non s'entrasse in problemi pedagogici. Ma non con questo nome. Per noi avevano sempre il nome preciso di un ragazzo. Caso per caso, ora per ora. Io non ci credo che esista un trattato scritto da un signore con dentro qualcosa su Gianni che non si sa noi³⁰.

L'*agoghé* vissuta a Barbiana era personalizzata, anche perché si nutriva in maniera peculiare di processi educativi animati da *caritas* cristiana e non da mera filantropia, in vista della realizzazione del principio di uguaglianza sostanziale affermato dall'art. 3 co. 2 della Costituzione italiana, per il pieno sviluppo di ogni persona umana. In tal senso, si può affermare che anche Lorenzo Milani fu protagonista di una pedagogia come «storia relazionale viva», in cui egli stesso, nelle vesti di *magister*, era al servizio dell'*augere* del *pâis*, oltre che impegnato nel proprio³¹.

La peculiare personalità di Lorenzo Milani, uomo di origini borghesi ben consapevole di quanto potessero incidere sul 'destino' educativo del popolo l'antropologia negativa soggiacente la «teoria dei due popoli»³² e il paradigma separativo fra studio e lavoro, contribuì a rafforzare il grido di dolore levato a Barbiana contro i danni provocati da un sistema scolastico nazionale fondato sull'esercizio autoritario dell'*imperium*, e non su quello della libertà, autonomia e responsabilità tipico dell'ideale classico della *scholé*. Nel suo rigore, spesso mal interpretato come rigidità, seppe incarnare la natura più profonda della pedagogia cristiana come «pedagogia dell'amorevolezza», perché si preoccupò di porre sempre al centro del suo agire la relazione educativa fra maestro e allievo, richiamando l'*agápē* di Gesù Cristo verso i fanciulli al centro dell'episodio evangelico del «lasciate che i bambini vengano a me» (Mc 10,13-16). L'azione pedagogica di Lorenzo Milani si alimentò di un «grande calore affettivo fra maestro e ragazzi»³³, questi ultimi

³⁰ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 120.

³¹ Secondo la concezione del ruolo pedagogico del *magister* sviluppato in: G. Bertagna, *Vittorino Chizzolini e la pedagogia della scuola*, in Fondazione 'Giuseppe Tovini', *Vittorino Chizzolini e i giovani. Amare, educare, testimoniare*, a cura di D. Simeone, M. Busi, Studium, Roma 2020, pp. 89-90.

³² La 'teoria dei due popoli' traeva diretta ispirazione dalla concezione del rapporto fra *élite* (primo popolo) e masse popolari (secondo popolo) illustrata da Vincenzo Cuoco nel *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799*. Lorenzo Milani pensò, invece, ad un'altra matrice culturale e ordinamentale per il sistema scolastico nazionale: quella di natura popolare (cfr. G. Bertagna, *Don Milani tra Costituzione e merito*, «Nuova Secondaria», cit., p. 15).

³³ N. Fallaci, *Dalla parte dell'ultimo: vita del prete Lorenzo Milani*, cit., p. 350.

considerati come veri e propri «figlioli», ma il modello pedagogico cristiano del *magister*, da lui incarnato avendo come riferimento il Cristo, non poteva essere confuso con quello del maestro della *paideia* greca arcaica, come Fenice maestro di Achille nell'*Iliade*³⁴, la cui autorità educativa era pur connotata in senso affettivo e con un forte richiamo all'immaginario domestico. Se l'accompagnamento pedagogico e la promozione di una forma di autoeducazione morale rappresentavano istanze comuni ai due modelli, va però precisato – riprendendo le considerazioni espresse a suo tempo da Clemente Alessandrino – che maestri dell'antichità come Fenice, Leonida o Nausitoo non erano paragonabili alla figura di Gesù pedagogo, sia per il metodo che utilizzava, coincidente con «l'indicazione del cammino diritto della verità in vista della contemplazione di Dio», sia per la finalità che si poneva, ovvero promuovere una buona *agoghé* del *pâis* che guidasse i cristiani – definiti «neonati di Dio purificati dalla fornicazione e dalla malvagità» – dall'infanzia alla virtù, grazie al fatto che tramite il lavacro del battesimo avevano potuto conoscere il *Lógos*, cioè colui che era perfetto³⁵. Come sottolineato da Giuseppe Mari³⁶, il *magister* mobilitava con la sua azione pedagogica una molteplicità di dimensioni, compresa quella della *synousia* (= 'vita vissuta in comune'), in cui era possibile la manifestazione e la realizzazione della 'maieutica', ma anche la realizzazione di uno stretto connubio fra maturazione di un'identità etica e 'viver bene', non soltanto per imparare qualcosa, ma anche per diventare 'qualcuno', cioè per formarsi come persona e appassionarsi a tutte le attività buone della vita. In tale direzione, si può affermare che l'attivismo di Lorenzo Milani assunse la significazione di un vero e proprio finalismo, volto alla ricerca dell'unità organica di tutte le energie spirituali in nome di un cristianesimo vissuto autenticamente secondo una concezione provvidenziale della storia e della vita³⁷, in cui l'educazione era un dovere di ascesa verso un ideale supremo e l'emancipazione personale la *conditio sine qua non* di realizzazione del già ricordato principio costituzionale di uguaglianza sostanziale. In lui predominò la lungimiranza dell'«educatore profeta»³⁸, come ebbe a scrivere nella *Lettera ai giudici* (1965), capace di «scrutare» i segni dei tempi, senza per questo accettarli acriticamente: si pensi al disprezzo

³⁴ Omero, *Iliade*, versione di R. Calzecchi Onesti, Giulio Einaudi, Torino 1991, canto IX, vv. 485-491, p. 313.

³⁵ Clemente Alessandrino, *Il Protrettico-Il Pedagogo* [II sec. d.C.], tr.it., UTET, Torino 1971, libro I, cap. V, 16, 1-2, pp. 209-210.

³⁶ G. Mari, *La figura del maestro fra antichità e contemporaneità*, in L. Mecella, L. Russo (edd.), *Scuole e maestri dall'età antica al Medioevo*, Studium, Roma 2017, pp. 16-17.

³⁷ F. De Giorgi, *Il Metodo Italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani*, cit., p. 207.

³⁸ «E allora il maestro deve essere per quanto può profeta, scrutare i 'segni dei tempi', indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso» (cfr. L. Milani, *Lettera ai giudici*, Barbiana 18 ottobre 1965, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo I, p. 944).

espresso nei confronti del *loisir* soggiacente il «cine» e i «balocchi», con cui in diversi oratori italiani dell'epoca era intrattenuta la gioventù cattolica.

Questo suo attivismo fu costantemente alimentato da un'attenzione alle dimensioni concrete, e non solo ideali, dei processi educativi e formativi, come si può rilevare anche dalla 'didattica vissuta' quotidianamente a Barbiana³⁹: Milani spronava i suoi studenti a costruire un proprio sapere 'degli occhi' e 'delle mani', attraverso l'apprendimento delle lingue straniere, l'esercizio del lavoro manuale, le attività pratiche di collaborazione all'organizzazione scolastica e anche i soggiorni all'estero, in nome dei valori di solidarietà, impegno, aiuto reciproco, apertura all'altro da sé come *hospes*, e mai come *hostis*. Da qui il primato assegnato all'insegnamento della lingua, come espressione del *lógos* che caratterizza esclusivamente l'uomo in quanto creatura a immagine e somiglianza di Dio, e che soltanto una scuola educativa e formativa – definita da Milani in *Esperienze pastorali* (1965) come «ottavo sacramento»⁴⁰ – avrebbe potuto promuovere. La lettura in aula del quotidiano e la pratica della scrittura collettiva erano prioritariamente finalizzate a condurre ciascun allievo a «saper dominare la parola e intendere la parola», cioè a formarsi una coscienza personale critico-riflessiva, in grado di superare il pregiudizio della presunta timidezza dei montanari dovuta, in realtà, all'incapacità di padroneggiare in maniera disinvolta la lingua italiana. «È solo la lingua che fa eguali»⁴¹, si legge in un passo molto noto di *Lettera a una professoressa*.

Alcune riflessioni di fondo

Queste brevi considerazioni consentono di giungere a puntualizzare almeno due tesi di fondo: la prima concerne il fatto che, nel *laboratorium* pedagogico di Barbiana dominato dall'*l'care* verso la *physis* di ogni ragazzo, venne sperimentata una scuola capace di coinvolgere l'insegnante e i suoi studenti in dinamiche relazionali responsabilizzanti, in grado, cioè, di sollecitare quei processi di autoeducazione indispensabili per elevarsi sul piano religioso e civile ed imparare a 'darsi una propria forma'. La liberazione di ogni *minus* passava, innanzitutto, attraverso l'acquisizione personale di una libertà nell'ordine interiore frutto di un

³⁹ Sulla 'didattica della povertà', si veda: C. Scurati, *La 'didattica' di don Milani*, in G. Gatto (a cura di), *Don Milani scuola e società*, Cappelli, Bologna 1983, pp. 158-169.

⁴⁰ L. Milani, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1958, p. 203.

⁴¹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 96.

auto-disciplinamento e intrinseca allo stesso processo di civilizzazione⁴², poiché Barbiana non era una scuola per disadattati sociali, o per *drop-out*, ma una realtà educativa e formativa in cui la disciplina nasceva dalla collaborazione reciproca fra *magis* e *minus* ed era arricchita dal suo essere un nucleo sociale di irradiazione di un'educazione di ragazzi 'vivi e veri', tale da sollecitare anche i genitori a riscoprire le loro naturali funzioni educative⁴³. Barbiana mostrò così di essere una scuola non scontata, per certi versi scomoda, ma vera, in linea con l'esortazione evangelica del «conoscerete la verità e la verità vi farà liberi» (Gv 8,32).

La seconda puntualizzazione riguarda il fatto che uno dei «segreti pedagogici»⁴⁴ di Barbiana risiedette nell'essere una scuola in cui erano contemporaneamente contemplati i motivi spirituali, personali e sociali della formazione, nella consapevolezza che, soltanto abbandonando la mentalità del commerciante, del mercenario o del carceriere, l'insegnante avrebbe potuto riappropriarsi della natura profonda del suo agire da *magis-ter* (etimologicamente «chi è di più tra due») e, in quanto tale, lavorare nell'ottica di un rinnovamento educativo continuo. Rileggere questa finalità nella più ampia cornice della *paideia* cristiana, che fin dai primi secoli si mosse lungo la strada della *didaché*⁴⁵, significa riconoscere la natura dell'insegnamento professato da Lorenzo Milani come «eminentemente etico e pratico», ispirato a quei principi di realismo pedagogico presenti nel modello magisteriale del Cristo, rievocato nell'*incipit* degli *Atti degli apostoli* come colui che «fece e insegnò» (At 1,1). Nulla a che vedere, dunque, con una concezione della didattica intesa in senso contemporaneo come studio scientifico dei problemi di metodo e di tecnica, bensì come testimonianza emergente dalla concretezza dei

⁴² Per civilizzazione si intende il rapporto di interdipendenza esistente fra il mutamento delle strutture individuali (psicologiche) e quello delle strutture sociali, prodotto non da una pianificazione razionale, ma da un progressivo cambiamento nei comportamenti e nelle sensibilità, con una conseguente differenziazione delle funzioni sociali e una catena di interdipendenze fra processi di costrizione e autocostrizione (cfr. N. Elias, *Il processo di civilizzazione* [1939], tr.it., Il Mulino, Bologna 1988, pp. 43-45, 48-52, 639-758).

⁴³ Ciò avvenne grazie ad una dialettica senza fine fra *minus* e *magis*, poiché i ragazzi più grandi che abitavano lontano dalla canonica tutte le sere, dopo cena, facevano scuola ai loro genitori, che avrebbero così ottenuto la licenza elementare (cfr. L. Milani, *Incontro con i direttori didattici*, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo I, p. 1162).

⁴⁴ «I miei eroici piccoli monaci che sopportano senza un lamento e senza pretese 12 ore quotidiane feriali e festive di insopportabile scuola e ci vengono felici non son affatto eroi, ma piuttosto dei piccoli svogliati scansafatiche che hanno valutato (e ben a ragione) che 14 o anche 16 ore nel bosco a badar pecore son peggio che 12 a Barbiana a prender pedate e voci da me. Ecco il grande segreto pedagogico del miracolo di Barbiana. Ognun vede ch'io non ci ho merito alcuno e che il segreto di Barbiana non è esportabile né a Milano né a Firenze (cfr. Lettera di don Lorenzo Milani a Elena Pirelli Brambilla, datata Barbiana 28 settembre 60, in Don Lorenzo Milani, *Tutte le opere*, cit., tomo II, pp. 765-766). Sul tema, si rimanda all'analisi offerta da: D. Simeone, *Il segreto pedagogico di Barbiana*, in R. Sani, D. Simeone (eds.), *Don Lorenzo Milani e la scuola della Parola: analisi storica e prospettive pedagogiche*, EUM, Macerata 2011, pp. 185-203.

⁴⁵ Il riferimento è alla *Didaché: insegnamento del Signore alle genti per mezzo dei dodici apostoli*, un testo redatto fra il 70 e il 90 d.C. da un autore anonimo della Siria o della Palestina, fra i documenti più antichi della Chiesa paleocristiana.

processi di insegnamento-apprendimento, considerata come terreno migliore per promuovere la natura umana riconosciuta nella sua pienezza e nella sua profondità.

Grazie, dunque, alla testimonianza personale del *magister* Lorenzo Milani, a Barbiana fu possibile far esperire ai ragazzi convenuti l'ideale classico-cristiano dello *studium*⁴⁶, ovvero quello stato interiore di auto-riflessione, ricerca e amore per la verità, vissuto in un più ampio progetto pedagogico di pratica personalizzata dell'insegnamento-apprendimento, capace di arginare i pericoli coevi dell'affermazione di una visione egoistico-narcisistica dello studio, a favore invece di un sapere animato dall'amore per l'uomo e a servizio della sua più autentica formazione. Di fronte all'avanzata dell'individualismo, del soggettivismo e dell'agnosticismo nell'Italia del boom economico, in cui condizioni di benessere materiale sempre più diffuso coesistevano con acuti squilibri sociali⁴⁷, don Milani concepiva dunque il sapere come *humus* per promuovere la formazione personale di ogni persona in termini di elevazione all'interno di un contesto comunitario e sociale solidale e sussidiario, dominato dalla pratica evangelica del *servitium*. Egli era ben consapevole, fin dai tempi del suo impegno pastorale a S. Donato di Calenzano e della stesura di *Esperienze pastorali*, del processo in corso di «scristianizzazione» della società italiana e di come il principale ostacolo, alla restaurazione di una «nuova cristianità», andasse identificato nell'avanzata della società consumistica, con il suo portato di nichilismo e di indifferentismo, capaci di erodere in maniera incisiva l'unità fra vita e fede che era al cuore del suo apostolato⁴⁸.

In uno stralcio di una lettera scritta dai ragazzi di Barbiana agli allievi di Mario Lodi nella scuola elementare di Piadena (Cremona), risalente al novembre 1963, si legge che:

il priore ci propone un ideale più alto: cercare il sapere solo per usarlo al servizio del prossimo, per es. dedicarci da grandi all'insegnamento, alla politica, al sindacato, all'apostolato o simili. Per questo qui si rammentano spesso e ci si schiera sempre dalla parte dei più deboli: africani, asiatici, meridionali, italiani, operai, contadini, montanari⁴⁹.

⁴⁶ G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna, S. Olivieri (eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, p. 46.

⁴⁷ Per una ricostruzione, in chiave storico-pedagogica, del contesto che avrebbe condotto l'Italia alla Contestazione sessantottina, si rimanda a: G. Chiosso, *Il Sessantotto in Italia. Anti autoritarismo, utopia e rottura della tradizione*, in «Nuova Secondaria», XXXVII, 8 (2020), pp. 26-35.

⁴⁸ Sulla 'rivoluzione silenziosa', che impedì la restaurazione di una nuova civiltà cristiana, si veda: P. Scoppola, *La 'nuova cristianità' perduta*, Studium, Roma 1985, p. 20.

⁴⁹ Lettera dei ragazzi di Barbiana ai ragazzi di Piadena, datata Barbiana 1 novembre 1963, in Don Lorenzo Milani, *Tutte le opere*, cit., tomo II, p. 953.

Nel pieno riconoscimento del valore pedagogico della scuola e della centralità della relazione fra maestro e allievo, entrambi attivi protagonisti, l'acquisito possesso della parola doveva essere finalizzato a conoscere il reale nel suo significato più profondo e a impegnarsi in un'opera trasformativa, ovvero autenticamente formativa, senza alcuna deriva autoreferenziale, o antistituzionale. Anche in un passaggio di *Lettera a una professoressa*, si evince come don Milani avesse fatto intravedere a ciascuno dei suoi allievi un fine «onesto» e «grande», consistente nel «dedicarsi al prossimo», accanto al fine immediato di «intendere gli altri e farsi intendere»⁵⁰, in una scuola dove trovava posto «tutto quello che è bello, tutto quello che è nuovo, tutto quello che è totalmente progredito»⁵¹.

Nel suo 'fare scuola' ispirato a una prospettiva 'paideutica' di lungo corso, che non faceva a meno di richiamarsi all'affermazione della centralità cristiana della persona umana, Lorenzo Milani pensava quotidianamente ai singoli ragazzi che aveva di fronte (Silvano, Aldo, Pierino, ecc.), a che com'erano e a che cosa volessero fare, nella loro concreta incompiutezza. Convinto fautore di un progetto educativo capace di legittimare la persona come fine e la coscienza come sede di assunzione di valori e di scelte autonome e responsabili, li seppe mettere nelle migliori condizioni di «vibrare», da mattina a sera, della «passione missionaria di apostoli dell'elevazione»⁵² dei poveri, degli infelici e degli esclusi, dando loro occasione di formarsi e di diventare, a loro volta, educatori di altre persone, secondo la spirale senza fine dell'*agoghé* del *pâis*, cioè della pedagogia autenticamente intesa.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

⁵⁰ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 94.

⁵¹ L. Milani, *Incontro con i direttori didattici*, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo I, p. 1169.

⁵² Ivi, p. 1181.

Don Milani il ribelle

Don Milani the rebel

EMILIO CONTE

Il saggio si propone di indagare le radici sociali e culturali dell'atteggiamento ribellistico di don Milani. La disobbedienza è la cifra nella quale inquadrare una vicenda biografica ed esperienziale complessa: tale atteggiamento trova il suo terreno all'interno dell'ambiente familiare e della cultura borghese di appartenenza, che per il giovane Lorenzo hanno sempre rappresentato qualcosa da cui fuggire, sia attraverso la pittura che, soprattutto, la svolta rappresentata dalla vocazione.

PAROLE CHIAVE: DON MILANI; MODERNITÀ; VOCAZIONE; ALBANO MILANI COMPARETTI; ALICE WEISS.

The essay aims to investigate the social and cultural roots of don Milani's rebellious attitude. Disobedience is the cipher in which to frame a complex biographical and experiential event: this attitude finds its ground within the family environment and the bourgeois culture to which it belongs, which for the young Lorenzo have always represented something to escape from, both through painting and, above all, the turning point represented by the vocation.

KEYWORDS: DON MILANI; MODERNITY; VOCATION; ALBANO MILANI COMPARETTI; ALICE WEISS.

Introduzione

La figura di don Milani è stata più volte oggetto di riflessione. A partire dalla sua notevole produzione intellettuale, recentemente pubblicata in versione integrale, e dalla sua esperienza educativa nella scuola di Barbiana, il dibattito generatosi, oltre le ricostruzioni biografiche ormai classiche, ha contribuito a dare una tridimensionalità storica che si pone l'obiettivo di superare una serie di interpretazioni mitografiche¹. In questo senso spunti interessanti provengono da quelle letture che hanno provato a ricostruire la ricezione di don Milani in contesti politici e culturali estremamente differenti da quello in cui l'originaria esperienza stessa di Barbiana affonda le sue radici: soprattutto tra la fine del secolo scorso e l'inizio di quello attuale, tali reinterpretaioni hanno dato luogo a non pochi travisamenti². Restituire a don Milani la propria tridimensionalità significa in quest'ottica non sovrapporre l'eredità del maestro, e di riflesso della scuola, alla ricostruzione complessiva di una vicenda umana ed intellettuale dalle molte sfaccettature. C'è, insomma, un Lorenzo che precede don Milani. C'è una famiglia. E, soprattutto c'è un'educazione, una cultura, una postura sociale, che la famiglia trasmette al giovane Lorenzo: tutto questo si riverbera in maniera decisiva nell'esperienza del futuro sacerdote e maestro, anche sul campo di un'ermeneutica pedagogica donmilaniana, senz'altro possibile proprio a partire da simili basi e dal ribellismo ivi generato³.

¹ Di volta in volta si darà conto della bibliografia su don Milani nelle note a piè di pagina. Qui però pare opportuno segnalare quella che è forse la più completa biografia sul sacerdote, ovvero J.L. Corzo, *Lorenzo Milani. Analisi spirituale e interpretazione pedagogica*, a cura di F.C. Manara, Servitium, Gorle 2008. Per quanto non si tratti di una biografia *strictu sensu*, essa è forse la testimonianza più completa di un percorso intellettuale che copre tutto l'arco dei quarantaquattro anni di vita di don Milani. Hanno senz'altro giovato all'autore la conoscenza diretta della madre del sacerdote ed un certo *esprit de finesse* nella profonda comprensione della di lui vicenda umana, derivante dal fatto che lo scolopio Corzo è educatore e teologo. Tra le opere classiche su don Milani si cita almeno N. Fallaci, *Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*, Rizzoli, Milano 1993, la cui *editio princeps* del 1974 rende questa la prima biografia del sacerdote. Utile segnalare, come riporta il carteggio di Alice Weiss pubblicato in L. Milani, *I care ancora*, a cura di Giorgio Pecorini, Emi, Bologna 2001, che non solo la madre di don Milani non aveva alcuna simpatia per Neera Fallaci, ma che detestava la biografia che la donna aveva approntato. Infine, sulla necessità di superare narrazioni mitografiche insiste anche G. Fornari, *I doppi vincoli d'amore di don Lorenzo Milani. Distruttività e creatività nei processi educativi*, in G. Fornari, N. Casanova (edd.), *La contraddizione virtuosa. Il problema educativo, don Milani e il Forteto*, Il Mulino, Bologna 2008, pp. 49-105.

² A. Scotto di Luzio, *L'equivoco don Milani*, Einaudi, Torino 2023.

³ È in questo senso interessante l'interpretazione di Laura Cerrocchi, la quale ricostruisce la biografia familiare del giovane Lorenzo e collega il ribellismo maturato nel corso degli anni '40 all'esperienza pedagogica portata avanti dal sacerdote vent'anni dopo. La Cerrocchi sottolinea come tale postura, sviluppatasi nell'incontro con i poveri in quel di Barbiana, ben si rapporti con le epistemologie della pedagogia della complessità di quegli anni: cfr. L. Cerrocchi, *Armar-si della parola. Don Lorenzo Milani e la scuola-comunità di Barbiana nel secolo dei conflitti tra scienza e coscienza*, in F. De Giorgi (ed.), *Cantieri di pace nel Novecento. Figure, esperienze e modelli educativi nel secolo dei conflitti*, Il Mulino, Bologna 2018, pp. 89-96. Fulvio De Giorgi fornisce, inoltre, un'acuta analisi sul rapporto culturale tra don Milani ed un mondo pedagogico apparentemente lontano, quello della 'sinistra gentiliana': il tramite sarebbe in questo caso da ricercarsi nella tradizione risorgimentale toscana, in specie risalente a Lambruschini e Capponi,

Il ribellismo di don Milani matura sul terreno di un originario e pervicace rifiuto di tale ambiente. Tale ostinato ribellismo verrà coniugato di volta in volta con le sfide postegli dalla modernità, tanto più che il ventennio sacerdotale di Lorenzo coinciderà con un periodo molto turbolento della storia italiana, segnato da nuovi stili di vita e modelli culturali. Un mondo, quello contadino, andava definitivamente tramontando⁴, tra lo sgomento di intellettuali come Pier Paolo Pasolini, che dalla figura del priore di Barbiana sarà in qualche modo attratto, pur serbandone un giudizio ambivalente⁵. E, riguardo la Chiesa, i primi segni del declino delle pratiche devozionali, e soprattutto il concilio, con Giovanni XXIII che succede all'anziano Pio XII, il papa della guerra⁶. Impossibile essere impassibili. E don Milani non lo è, anche perché possiede tutti gli strumenti culturali per decodificare il momento in cui vive ed opera⁷. Se però la carica antiborghese trova, in quegli anni, sfoghi dettati dal contingente, la sua matrice originaria proviene da lontano, ed è molto più sostanziale, quasi ontologica. Occorre quindi ritornare sul retroterra affettivo e culturale di don Milani.

In Lorenzo prima e nel sacerdote poi opera infatti una forza duplice, dalle caratteristiche apparentemente contraddittorie. Da un lato un violento e profondo rigetto delle sue radici borghesi, un inveterato odio verso ciò che rappresentano. È

ripresa dalla scuola fiorentina di Codignola e dagli ambienti laici azionisti cui Adriano Milani Comparetti, fratello di Lorenzo, si era avvicinato negli anni della resistenza: cfr. F. De Giorgi, *Il metodo italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani*, Scholé, Brescia 2023, pp. 198-199.

⁴ Nota a tal proposito Agostino Giovagnoli che «gli addetti all'agricoltura, che nel 1951 erano il 44%, sono scesi nel 1971 al 15% [...]. La società italiana è, insomma, cambiata con una rapidità mai conosciuta in precedenza» (A. Giovagnoli, *La repubblica degli italiani. 1946-2016*, Laterza, Roma-Bari 2016, p. 48). Ma trasformazioni così repentine, che in altri stati impiegarono anni a manifestarsi, non potevano non avere conseguenze profonde a livello sociale: «si sono incrinare strutture sociali consolidate da secoli e si è verificato il grande mutamento antropologico che Pier Paolo Pasolini ha poi sintetizzato con la nota metafora della 'scomparsa delle lucciole'. Si è preparato in quegli anni il processo che i sociologi hanno poi chiamato 'detradizionalizzazione' e cioè di progressivo indebolimento del ruolo regolatore svolto dalla permanenza di mentalità, valori e costumi ereditati dalle generazioni precedenti» (ivi, p. 50).

⁵ J.L. Corzo, *Lorenzo Milani. Analisi spirituale e interpretazione pedagogica*, cit., pp. 416-421.

⁶ Per una discussione preliminare sulla chiesa tra anni '40 e '60 si veda l'agile ricostruzione che ne dà Andrea Riccardi in A. Riccardi, *La Chiesa di Pio XII, educatrice di uomini e di popoli tra certezze e crisi*, in *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra 1945-1958*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 9-36. Lo stesso Riccardi, in una recente pubblicazione destinata ad alimentare il dibattito odierno, legge nel declino delle pratiche devozionali dell'immediato dopoguerra il segno di una trasformazione, in vero non ancora terminata, del rapporto tra religione e modernità. Cfr. Id., *La chiesa brucia. Crisi e futuro del cristianesimo*, Laterza, Roma-Bari 2021. Sempre dello stesso autore cfr. Id., *Intransigenza e modernità*, Laterza, Roma-Bari 1996.

⁷ Adolfo Scotto di Luzio colloca don Milani in una sorta di crocevia tra Maritain e le nuove spinte generate nella chiesa dall'emergere di nuovi mondi, a seguito della decolonizzazione, e dal declino dell'eurocentrismo consequenziale al disastro della seconda guerra mondiale. *Esperienze pastorali* è a tal proposito un'opera emblematica, da cui il sacerdote non si sarebbe mai distaccato. Cfr. A. Scotto di Luzio, *L'equivoco don Milani*, cit., pp. 26-29. Un'interpretazione più spirituale del rapporto di don Milani tra fede e politica in J.L. Corzo, *Lorenzo Milani. Analisi spirituale e interpretazione pedagogica* cit., pp. 264-278. Per una ricostruzione sul lungo periodo cfr. G. Formigoni, *L'Italia dei cattolici. Fede e nazione dal Risorgimento alla Repubblica*, Il mulino, Bologna 1998. In quest'ottica, recentemente, si vedano anche le riflessioni di Fulvio De Giorgi in F. De Giorgi, *Il metodo italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani*, cit., pp. 191-197.

la famosa scena, in *Lettera ad una professoressa*, in cui si compiange Pierino, per cui si esprime

compassione. Il privilegio – continua la voce collettiva dei ragazzi di Barbiana dietro cui si nasconde don Milani – l’hai pagato caro. Deformato dalla specializzazione, dai libri, dal contatto con gente tutta eguale.

Il passo, ed è utile sottolinearlo, è stato scritto interamente da don Milani pensando al nipote, figlio del fratello Adriano, come hanno testimoniato i ragazzi della scuola⁸: redatto, quindi, avendo in mente un bambino che stava crescendo all’interno di un contesto culturale simile a quello che aveva vissuto il piccolo Lorenzo, e che don Milani, lo confessa in una lettera alla madre, avrebbe avuto nientemeno il desiderio di «guarire» dall’essere «cittadin[o]»⁹. Difficile non scorgere in questo caso, dietro l’artificio letterario, un profondo senso di inadeguatezza nei confronti del suo passato. D’altra parte, e tuttavia, in don Milani questo retaggio è sempre presente ed operante. Sul piano affettivo, senza dubbio: l’amore verso la madre, viscerale, non viene mai meno, come anche quello per i fratelli¹⁰. Ma, soprattutto, questo retaggio dimostra tutta la sua presenza a livello culturale. Agendo sul piano individuale, come quando don Milani confessa di avere, senza successo, «provato a mettere un disco di Beethoven per vedere se posso ritornare al mio mondo e alla mia razza»¹¹. Ed operando anche a livello di legami intrecciati. Giorgio Pasquali, amico di famiglia, gli era stato accanto negli anni di liceo per supportarlo nella preparazione¹². Aldo Capitini, Arturo Carlo Jemolo, Francesco Olgiati, Ignazio Silone e Virgilio Zangrilli sono solo alcuni dei nomi che costellano l’epistolario di don Milani. Il rigetto della cultura borghese è quindi qualcosa che investe Lorenzo più sul piano esistenziale che su quello intellettuale:

⁸ J.L. Corzo, *Prefazione*, in Valeria Milani Comparetti, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole*, Conoscenza, Roma 2016, p. 9. Ne parla anche A. Scotto di Luzio, *L’equivoco don Milani*, cit., pp. 119-121.

⁹ Milani ad Alice Weiss, 29 giugno 1960, in L. Milani, *Tutte le opere*, vol. 2, a cura di A. Melloni, Mondadori, Milano 2017, p. 755.

¹⁰ Sottolinea giustamente Corzo: «il volontario rifiuto familiare di don Milani non era evidentemente affettivo. Lo testimonia la sua ampia corrispondenza con la madre, Alice Weiss, mantenuta fino alla sua morte, fin quasi a dare la sensazione di un legame madre-figlio persino eccessivo. E tale sentimento affettuoso si ritrova anche nella bella, anche se più breve, raccolta di lettere con la sorella Elena e, purtroppo possiamo solo supporlo, in relazione al fratello Adriano, che lo assistette fino alla morte, ma del quale ci manca per ora qualsiasi traccia epistolare» (J.L. Corzo, *Prefazione*, cit., p. 8).

¹¹ Milani a Francesco Gesualdi, 4 aprile 1967, in L. Milani, *Tutte le opere*, vol. 2, cit., p. 1360.

¹² A. Melloni, *Introduzione*, in *ivi*, vol. 1, cit., pp. XXVI-XXVII.

ci ho messo ventidue anni, per uscire dalla classe sociale che scrive e legge 'L'Espresso' e 'Il mondo'. Non devo farmene ricattare neanche per un giorno solo. Devono snobbarmi, dire che sono ingenuo e demagogo, non onorarmi come uno di loro. Perché di loro non sono¹³.

Poste tali premesse, il lavoro si articolerà nel seguente modo. Dapprima si deli-
neerà il contesto familiare nel quale crebbe il giovane Lorenzo, attingendo so-
prattutto alle memorie familiari pubblicate dai suoi eredi. Successivamente si
analizzerà il contrasto maturato dallo studente e poi dal pittore in erba. Infine, si
analizzerà la conversione di Lorenzo, rileggendola come atto estremo di quella
ribellione volta a porre un solco invalicabile, mediante una scelta che la famiglia
percepiva quale altro da sé, nei confronti del mondo da cui proveniva.

I Milani Comparetti

Don Milani: chi era costui?¹⁴ La storia ce lo ha consegnato, appunto, con il titolo
sacerdotale ed un cognome che vengono percepiti talmente legati insieme da far
risultare straniante qualsiasi aggiunta: don Lorenzo Milani, insomma, suona male.
È la potenza evocativa delle parole, del linguaggio, che tanto era cara al sacerdote
fiorentino. Ma all'anagrafe, in realtà, don Milani non è, ovviamente, don Milani, e
nemmeno don Lorenzo Milani, bensì Lorenzo Milani Comparetti, come compare
nella voce dedicatagli nel *Dizionario biografico degli italiani*¹⁵. Don Milani non usò
mai il doppio cognome¹⁶: una scelta che, alla luce delle conclusioni cui giunge-
ranno le seguenti pagine, si comprenderà bene quale volontà di distaccarsi spiri-
tualmente da un preciso ramo familiare, o almeno da ciò di cui esso si faceva por-
tatore agli occhi dello stesso Lorenzo¹⁷.

¹³ Milani ad Adolfo Gatti, 20 ottobre 1965, in *ivi*, p. 1179. Così scriveva quando mancava poco più di un anno alla sua morte, dopo aver saputo che la sua lettera sull'obiezione di coscienza era stata rilanciata entusiasticamente da «L'Espresso» e da «Il mondo».

¹⁴ Con buona pace di Alessandro Manzoni, e di Carneade, traggio la citazione letterale dal titolo di un'ormai classica biografia di don Milani redatta da Pecorini: cfr. G. Pecorini, *Don Milani! Chi era costui?*, Baldini e Castoldi, Milano 1996.

¹⁵ M. Di Sivo, *ad vocem*, in *Dizionario biografico degli italiani* (d'ora in poi *Dbi*), vol. 74, Treccani, Roma 2010. La voce curata nel *Dizionario biografico dell'educazione*, invece, non riporta il doppio cognome: cfr. C. Covato, *ad vocem*, in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario biografico dell'educazione* (d'ora in poi *Dbe*), vol. 2, Bibliografica, Milano 2013, pp. 168-169.

¹⁶ Lo confermano sia le firme nelle sue opere sia la testimonianza della nipote in V. Milani Comparetti, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole*, cit., p. 38.

¹⁷ Don Mario Landi, sacerdote di Vicchio di Mugello che spesso si è recato tra il 1964 ed il 1966 nella parrocchia di Barbiana, ricorda che durante un colloquio privato don Milani gli confessò: «vedi, io ho lasciato tutto della mia famiglia. Se ogni tanto vado a Firenze da mia madre, ci vado solo perché c'è il IV comandamento» (M. Landi, *Tutto al suo conto: Don Lorenzo Milani con Dio e con l'uomo*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2023, p. 23).

Il secondo cognome era infatti un'eredità di un celebre bisnonno materno, Domenico Comparetti. Costui fu un importante filologo di fama internazionale nato nel 1835 e morto nel 1927, quando Lorenzo aveva appena quattro anni. Se, dunque, questi non poteva serbare grandi ricordi personali dell'anziano studioso, è pur vero che, come attesta Valeria Milani Comparetti, la sua memoria rimase sempre viva negli ambienti familiari. De 'il Comparetti', come veniva rispettosamente chiamato in famiglia, era tramandato attraverso le generazioni un ritratto non privo di una certa austerità. Adriano Milani Comparetti, fratello di Lorenzo, ricorda il senso di soggezione e disagio che gli procurava il carattere piuttosto formale delle visite: in particolare lo aveva colpito, tanto da ricordarlo spesso anche a distanza di molto tempo, la costante presenza di un cameriere dietro ogni sedia durante i pranzi¹⁸. Lo stesso episodio della cessione del cognome ai discendenti è in questo senso emblematico. Comparetti ebbe un'unica figlia femmina, Laura, che peraltro morì assieme al marito Luigi Adriano Milani ben prima dell'illustre genitore: nella certezza di non poter trasmettere il proprio cognome, e prossimo a compiere ottantacinque anni, chiese ed ottenne un regio decreto che concedesse ai suoi discendenti l'utilizzo del cognome Comparetti accanto a quello di Milani. I discendenti, per usare le parole stesse di Domenico nella lettera di accompagnamento alla richiesta del regio decreto,

saranno [...] per le loro virtù e l'alta loro cultura, degnissimi eredi di quella special nobiltà che distinse il padre e la madre loro e questo loro avo, che sarà felice se potrà vedere con atto legale il proprio casato trasmesso a questi suoi nipoti fra i quali e nella loro prosapia seguirà a vivere¹⁹.

Comparetti, quindi, è una figura che aleggia nella memoria familiare, e a suo modo anche ingombrante. La stessa vicenda del cognome, imposto, più che ceduto, delinea una personalità dominante, conscia del proprio livello culturale, dotata di un'austerità altoborghese ottocentesca che rispetta la postura del ruolo. I Milani Comparetti respirano una cultura alta che si riverbera in tutta la loro discendenza, a partire dai libri di Comparetti, che torreggiano nell'ampia biblioteca familiare. Tra questi libri faceva bella mostra di sé un'antologia in cinque tomi che Comparetti curò assieme ad Alessandro D'Ancona intitolata *Canti e racconti del popolo italiano*²⁰. Una voluminosa raccolta di fiabe popolari che testimonia l'attenzione di

¹⁸ V. Milani Comparetti, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole*, cit., p. 33.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ D. Comparetti, A. D'Ancona, *Canti e racconti del popolo italiano*, 5 voll., Loescher, Torino 1870.

Comparetti al folklore italiano quale canale di creazione e trasmissione di cultura popolare, ed in cui si poteva scorgere un approccio alla tradizione di sapore romantico²¹. È forse utile sottolineare che un Lorenzo poco più che bambino ebbe tra le mani questi cinque tomi e che ascoltò, e più tardi lesse da sé, le fiabe raccolte dal bisnonno²². La figura di Comparetti, in questo senso, aleggiò sul piccolo Lorenzo anche se egli, per questioni anagrafiche, non poté serbare grandi ricordi del filologo ancora in vita.

Discorso a parte merita la moglie del filologo, Elena Raffalovich. La donna morì nel 1918, cinque anni prima della nascita di Lorenzo, che quindi non la conobbe. Tuttavia, le traversie della vita avevano fatto sì che lei, ben prima di quella data, si fosse allontanata dalla famiglia Comparetti. Questo ha prodotto, come testimonia la discendente Valeria Milani Comparetti, un ricordo familiare molto rarefatto, complice anche l'assenza di qualsiasi scritto che potesse testimoniare quella che è stata, invece, un'esperienza biografica ed intellettuale decisamente intensa²³.

Anche i discendenti di Comparetti e Raffalovich furono intellettuali di un certo rilievo, su cui è opportuno soffermarsi brevemente al fine di inquadrare meglio il *milieu* dal quale proveniva Lorenzo. Il marito di Laura Comparetti, Luigi Adriano Milani, uomo di vasta cultura, fu archeologo già allievo di Domenico e raggiunse una discreta fama internazionale nel campo della numismatica²⁴. In questa famiglia crebbe Albano Milani Comparetti, il padre di Lorenzo. Anche Albano fu uomo intellettualmente vivace: chimico, appassionato di letteratura e poeta, ricoprì l'incarico di assessore all'istruzione presso il comune di Montespertoli nell'immediato secondo dopoguerra²⁵. La moglie, Alice Weiss, non fu da meno: nata a Trieste il 6 settembre 1895 da una famiglia altoborghese, si nutrì di una cultura

²¹ Traggio questa come le altre notizie sulla biografia di Comparetti da G. Pugliese Carratelli, *ad vocem*, in *Dbi*, vol. 27, cit.

²² V. Milani Comparetti, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole*, cit., pp. 24-25.

²³ Sulla vita della Raffalovich cfr. A. Scotto di Luzio, *ad vocem*, in *Dbi*, vol. 86, cit.; F. Borruso, *ad vocem*, in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dbe*, vol. 2, cit.; E. Raffalovich, *Storia di Elena attraverso le lettere 1863-1884*, a cura di E. Frontali Milani, La Rosa, Torino 1980. La Raffalovich viene ricordata soprattutto per la sua attività di diffusione del froebelismo in Italia. Il froebelismo veniva percepito quale riforma educativa allo stesso tempo sociale e culturale, attraverso il cui destino si giocava buona parte della questione dell'autonomia intellettuale e professionale delle donne. Per il tramite di un simile binomio, composto da riforma educativa delle classi popolari ed emancipazione femminile, sarebbe infatti dovuto passare un radicale rinnovamento della società. Tale quadro è ben delineato in A. Scotto di Luzio, *La nascita del progressismo pedagogico: movimento froebeliano e mobilitazione femminile nell'Ottocento italiano*, «Nuova secondaria ricerca», XXXV, 3 (2017), pp. 51-62. Tracce di una simile ricostruzione anche nella voce biografica, redatta da Claudio Desinan, di Berta Marenholtz von Bülow Wendhausen, la nobildonna tedesca che assieme ad Adolfo Pick contribuì alla diffusione del froebelismo in Italia ed a cui fu legata la stessa Raffalovich: cfr. C. Desinan, *ad vocem*, in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dbe*, vol. 2, cit. Sulla memoria familiare della Raffalovich cfr. V. Milani Comparetti, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole*, cit., p. 42.

²⁴ F. Vistoli, *ad vocem*, in *Dbi*, vol. 74, cit.

²⁵ F. Fusi, *Albano Milani Comparetti: un notevole a Montespertoli tra guerra e Liberazione*, in V. Milani Comparetti, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole*, cit., pp. 151-199.

mitteleuropea di frontiera, immersa nell'atmosfera *fin de siècle* degli ultimi scorci dell'impero austroungarico. Cugina di primo grado di Edoardo Weiss, allievo di Sigmund Freud e fondatore della Società italiana di psicoanalisi, Alice era anche lontana parente di Aron Hector Schmitz, meglio conosciuto con lo pseudonimo di Italo Svevo, per il cui tramite conobbe James Joyce durante i soggiorni triestini di quest'ultimo.

Lorenzo crebbe, quindi, in un contesto profondamente colto, in cui si mescolavano retaggi e memorie familiari di grande peso. Un contesto, è bene sottolinearlo sin dall'inizio, marcatamente laico ed anzi vicino alla laicità ebraico orientale di cui erano portatori la Weiss, ma anche la Raffalovich. Le testimonianze relative ad entrambe, nonché la loro stessa produzione epistolare, le dipingono come donne profondamente laiche quando non ostili a qualsiasi esternazione della 'forma' religiosa²⁶.

Questa linea culturale laica, quando non francamente anticlericale, si mantenne sia in Luigi Adriano e Laura che, soprattutto, in Alice ed in Albano. Questi ultimi si sposarono solo con rito civile nel 1919. Entrambi i genitori non ritennero opportuno fornire alcuna educazione religiosa ai figli Adriano, Lorenzo ed Elena, nati rispettivamente nel 1920, nel 1923 e nel 1928: in questo senso essi non vennero iniziati né all'ebraismo²⁷, che per la madre come per molti ebrei laici della comunità mitteleuropea era rivestito di un significato storico culturale piuttosto che religioso, né al cristianesimo, di cui venne rifiutato il battesimo. Solo nel corso degli anni '30 i piccoli fratelli Milani iniziarono a maturare una maggiore consapevolezza riguardo la loro appartenenza ebraica, subendo le prime manifestazioni di antisemitismo, e le accuse di concubinage nei confronti dei genitori per il rito esclusivamente civile del loro matrimonio. Il clima di forte diffidenza nei confronti degli ebrei, unito alle notizie di ciò che stava accadendo in Germania, contesto che i Milani Weiss conoscevano molto bene per il tramite della famiglia di Alice,

²⁶ Il carteggio della Raffalovich con Comparetti attacca spesso il catechismo o comunque qualsiasi forma di educazione non laica, dando così forma a quello scontro tra froebeliani laici e cattolici nel campo dell'educazione infantile durante gli ultimi decenni del secolo diciannovesimo: cfr. E. Raffalovich, *Storia di Elena attraverso le lettere 1863-1884*, cit., *passim*, soprattutto le lettere dopo il 1872, quando la Raffalovich si legò a Pick, ebreo boemo, e Marenholtz von Bülow Wendhausen. Un'interpretazione in chiave profondamente laica dell'operato della Raffalovich è in questo senso ravvisabile in M.A. Manacorda, *La breve illusione pedagogica di Elena Comparetti*, «Riforma della scuola», XXVI, 7-8 (1980). Per un quadro generale cfr. E. Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola 'materna' e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, La nuova Italia, Firenze 1994; E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, vol. 2 (*Da Locke alla contemporaneità*), Studium, Roma 2020, pp. 116-126. Sulla laicità della Weiss cfr. A. Scotto di Luzio, *L'equivoco don Milani*, cit., pp. 24-25 e V. Milani Comparetti, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole*, cit., pp. 43-53.

²⁷ Rimane tuttavia interessante l'interpretazione di Corzo, il quale scorge nella spiritualità di don Milani una traccia della cultura ebraica portata dalla madre: cfr. J.L. Corzo, *Lorenzo Milani. Analisi spirituale e interpretazione pedagogica*, cit., *passim*.

spinsero dapprima al battesimo di tutti e tre i figli, avvenuto nel 1934, ma opportunamente retrodatato da un sacerdote amico di famiglia, e successivamente alla richiesta di una dichiarazione, sempre per i tre fratelli, di non appartenenza alla razza ebraica, ottenuta nel 1940. Due anni prima anche Alice si era dovuta battezzare, per poi celebrare in quello stesso 1938 il matrimonio secondo rito cattolico²⁸. Il ritardo del battesimo della Weiss rispetto al resto della famiglia è abbastanza indicativo di ritrosie e resistenze personali.

Questo è il clima in cui don Milani viene al mondo e muove i suoi primi passi. Un retaggio familiare importante, che grava su di lui già prima della nascita, e di cui egli maturerà interiormente un significato altoborghese e colto dal quale distaccarsi provocatoriamente. In tal senso la decisione di entrare in seminario rappresenta una grande rottura, certamente la più significativa anche a causa della forte incomprensione che genera nei familiari, ma nell'economia di queste pagine non è l'unica. Lorenzo si dimostra da subito insofferente a tale clima, e lo dimostra come un qualsiasi adolescente ribelle: andando male a scuola, perdendo tempo con gli amici e scegliendo strade molto diverse da quelle che i genitori avevano per lui prospettato. È il caso di soffermarci brevemente su questa adolescenza così travagliata, nella quale, come si vedrà, si scorge una profonda inquietudine identitaria di fondo.

La decostruzione della lingua come rifiuto di un mondo

Verso la fine degli anni '30, a causa della salute cagionevole che lo accompagnerà praticamente per tutta la vita, il sedicenne Lorenzo è ospite della famiglia Rigutini a Vado. Si iscrive, perciò, al ginnasio di Savona. Poche sono le lettere del periodo. In una di queste il giovane prova un personale piacere nel descriversi ai genitori, e particolarmente alla madre, come un pessimo studente, dedito più alle uscite con gli amici che ai libri: «siamo andati a un concerto e non siamo più tornati in classe», scrive in una lettera databile ai primi mesi del 1939, «è arrivato il vino, ma c'è voluto per farcelo portare perché sembra che fosse senza documenti»²⁹. Qualche giorno prima, scrivendo alla madre, non aveva risparmiato allusioni a

²⁸ V. Milani Comparetti, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole*, cit., pp. 48-52. Ricordando il battesimo e la relativa prima comunione, don Milani sottolineerà a distanza di tempo il loro carattere di imposizione data dagli eventi: conseguentemente l'accesso ai sacramenti non ebbe in lui alcun tipo di effetto su di una vita laica e ancora distante dal cristianesimo: cfr. M. Landi, *Tutto al suo conto*, cit., pp. 27-28.

²⁹ Milani ai genitori, 1939, in L. Milani, *Tutte le opere*, vol. 2, cit., pp. 12-13. La lettera non è datata, ma il curatore dell'antologia l'ha inserita tra una del gennaio ed una del 3 febbraio 1939.

compagne di classe e finanche alla professoressa di francese, con un tono canzonatorio in cui serio e faceto avevano fra loro confini assai permeabili. E se è vero che il percorso scolastico di don Milani fu effettivamente travagliato, anche dopo il trasferimento al liceo Berchet di Milano³⁰, non si può parlare di un ragazzo di intelligenza mediocre o di scarsa cultura. Si prenda ad esempio la lettera ad Oreste Del Buono del 31 luglio 1941: pagine fitte di un *non sense*, a cominciare dalla datazione al 35 luglio, dietro cui si cela un'analisi concettuale del rapporto tra letteratura e vita che rimanda ai coevi dibattiti de «Il frontespizio»³¹.

Provocare per sfuggire, in un gusto della provocazione che non è mai venuto meno³². Anche la pittura era stata una via di fuga: in questo caso, fuga dal padre che per lui avrebbe voluto l'università³³. Un'interessante lettera della Weiss ad Elena Milani del 1978 sembra dare credito ad una sovrapposizione tra pittura e vita religiosa quali opzioni esistenziali di fuga, Testimonia Alice:

con una telefonata si è annunciata una visita. Si tratta di una pittrice che ha fatto l'esame di ammissione a Brera assieme a Lorenzo nel '41 poi è rimasta amica fino a che Lorenzo era a Milano. Si chiama Tiziana, te non la ricorderai, biondissima e bella e piaceva anche a Adriano. [Lei e Lorenzo] si continuavano a vedere nello studio, un sottosuolo che avevamo affittato per lui e poi giravano per Milano. In una chiesa visitata durante questi giri Lorenzo le avrebbe detto: 'io mi farò prete'. Questo nel '41 mentre per noi e per tutti gli studiosi la prima tappa della misteriosa conversione di Lorenzo è stata l'incontro con don Bensi nel luglio '43³⁴.

Provocazione come fuga, arte come evasione. Ma da cosa? L'infanzia di Lorenzo, in questo senso, è emblematica per descrivere l'ambiente culturale in cui ha mosso i primi passi. Una fonte molto utile si rivela essere il diario della Weiss.

³⁰ M. Di Silvo, *ad vocem*, cit.

³¹ Milani a Del Buono, 35 luglio 1941, in L. Milani, *Tutte le opere*, vol. 2, cit., pp. 20-22.

³² Su questo gusto della provocazione in don Milani cfr. A. Scotto di Luzio, *L'equivoco don Milani*, cit., pp. 23-25.

³³ M. Di Silvo, *ad vocem*, *Lorenzo*, cit. Su don Milani e la pittura cfr. *Don Lorenzo Milani e la pittura. Dalle opere giovanili al santo scolaro*, Masso delle fate, Firenze 2013.

³⁴ Weiss ad Elena Milani Comparetti, 10 febbraio 1978, in L. Milani, *I care ancora*, cit., p. 465. Al di là di una vocazione avvertita precedentemente l'entrata in seminario, su cui molto difficilmente si potrà fare luce, ciò che sembra utile segnalare in questa sede è piuttosto la sensazione di smarrimento e che attanaglia il giovane Lorenzo alla fine degli studi liceali: pittura o seminario, arte o vocazione sacerdotale, hanno in questo caso confini assai labili, trattandosi di due strade che si sovrappongono nel loro significato più profondo di rottura con un prima. Lorenzo sceglierà la pittura, ma l'inquietudine non si calmerà. Peraltro, secondo Corzo, fu attraverso l'arte che il futuro sacerdote giungerà alla conversione: cfr. J.L. Corzo, *Lorenzo Milani. Analisi spirituale e interpretazione pedagogica*, cit., pp. 77-78. Anche Melloni si pone in questa scia, sottolineando l'influsso dell'arte di Hans Joachim Staude, presso la cui bottega Lorenzo era stato inviato su suggerimento di Pasquali: «[Staude] rimane impressionato dalla 'veemenza' con cui don Milani apprende e fa suoi i principi staudiani, che diventano per lui [*i.e.* don Milani] come fari interiori: l'unità delle cose, il santo che è nella vita, l'essenzialità ottenuta per spoliamento, sono come le giaculatorie di una estetica *in nuce* alternativa, che lambisce l'autodidattismo» (Melloni, *Introduzione*, cit., p. XXVIII).

Annotando quasi quotidianamente questo registro, che nella parte che interessava Lorenzo si compone di due quaderni denominati *Le carnet de bébé* e *Il quaderno del bebè*, la Weiss si collocava all'interno di una scia di nobili predecessori: uomini e donne che, dal XVIII secolo in avanti, attingendo al magistero rousseauiano, receperono l'importanza dell'osservazione e dell'annotazione delle fasi di crescita durante la prima infanzia, e che diedero alla madre, particolarmente, un ruolo rilevante nell'educazione dei figli³⁵. L'immagine che ci restituiscono questi quaderni è quella di una famiglia alto borghese molto formale, in cui il rapporto tra genitori e figli era regolato da codici che trovavano la loro dimensione attraverso una mediazione intellettuale dell'affettività. I gesti fisici, come gli abbracci, erano spesso sostituiti dalla parola, che assumeva il ruolo di veicolo sentimentale: proprietà di linguaggio, chiarezza espositiva e logicità di pensiero, ciascuno secondo il proprio sviluppo mentale cui era giunto, erano gli strumenti che permettevano l'esternazione degli affetti³⁶. Ciò che emerge, dunque, non è un ambiente asettico e distaccato, quanto piuttosto un nucleo familiare nel quale il messaggio d'amore, paterno, materno e filiale che fosse, trovava nella questione logico linguistica l'unico terreno della sua espressione. È un «carezzarsi con le parole», per usare un'espressione di Valeria Milani Comparetti. Da qui la descrizione della Weiss:

Alice sapeva dimostrare il suo affetto esclusivamente dando un'attenzione intellettuale, ella non aveva carezze, ma le sue domande precise e il suo sguardo penetrante e fermo interrogavano l'altro. Ella sapeva dare attenzione quanto negarla totalmente a coloro che non considerava all'altezza³⁷.

Il sedicenne Lorenzo sembra voler sistematicamente decostruire questa lingua borghese, componendola e scomponendola a piacimento, sottomettendola ai suoi desideri artistici. La trasforma in un surreale tendente al turpiloquio, nella già

³⁵ E. Scaglia, *La madre come prima educatrice: una rilettura dei contributi di Pestalozzi e Froebel*, «Nuova secondaria ricerca», XXXV, 3 (2017), pp. 73-86. Per un quadro generale cfr. S. Polenghi, *Ruoli parentali e sentimento dell'infanzia in età moderna*, «La famiglia», XXXVI, 206 (2001), pp. 16-19. Non è da sottovalutare il ruolo dei padri, anch'essi pienamente immersi in questo filone: cfr. E. Becchi, *Otto papà illuminati*, in E. Becchi, M. Ferrari (edd.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Franco Angeli, Milano 2009 e C. Covato, *Memorie di cure paterne: genesi, percorsi educativi e storie d'infanzia*, Unicopli, Milano 2007. Alcuni esempi di diari tenuti da padri e madri in E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*, vol. 2 (*Da Locke alla contemporaneità*), cit., pp. 55-116.

³⁶ V. Milani Comparetti, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole*, cit., pp. 22-23. Curiosa anche la testimonianza riportata poco più avanti: «Alice e Albano non avevano fisicamente accudito i loro figli – non si erano mai sognati di preparar loro un pasto», con «Alice [che] diceva di non aver mai cucinato neanche un uovo al tegamino». Le stesse carezze fisiche «non [erano] contemplate nei compiti genitoriali» (ivi, p. 29, n. 15).

³⁷ Ivi, p. 26.

citata lettera ad Oreste Del Buono, oppure ancora la carica di *non sense* nel *divertissement* in francese maccheronico destinato alla zia Silvia Weiss il 24 agosto 1937, ad irridere il francese che effettivamente la famiglia Milani Comparetti utilizzava correntemente ricevendo amici intellettuali nella villa di Castiglioncello³⁸. Con il tema del linguaggio, infatti, don Milani ebbe da sempre un rapporto molto particolare³⁹: la lingua borghese andava compresa per poter fronteggiare la cultura di cui era espressione. Difficile non vedere in tutto questo l’afflusso dei primi anni di vita⁴⁰, e, soprattutto, il rifiuto di ciò di cui questi anni si facevano portatori agli occhi di un ribelle Lorenzo.

La conversione

Discorso a parte merita la conversione: qui ci si pone su un terreno scivoloso, perché sondare i misteri dell’animo del giovane Lorenzo è impresa ardua e che, peraltro, giova fino ad un certo punto tentare. Ancora nel 1978 la madre definiva «misteriosa» la conversione⁴¹. I ricordi di chi lo ha conosciuto, ma anche le stesse parole del sacerdote, testimoniano un atto di fede grande e, allo stesso tempo, innegabile: questo per sottolineare sin da subito come la categoria della ribellione non esaurisca, naturalmente, – e lungi da chi scrive supporlo – la questione della conversione di Lorenzo⁴². Osserva a questo proposito Giuseppe Fornari:

l’episodio è conosciuto quanto poco frequentato, ed è anche logico che sia così, perché ogni vera conversione non solo ha un *quid* irriducibile di mistero, ma ha e deve avere un che di inquietante, perché ci parla di un incontro definitivo con il Trascendente⁴³.

Si tratta di un’inquietudine che è stata provata da molti intellettuali nel corso del XX secolo, dei quali don Milani rappresenta solo l’ultimo esemplare in ordine cronologico. La schiera di illustri predecessori comprende uomini come Edoardo Geminelli, che assieme al saio francescano prese per sé il nome di Agostino, ma anche Giovanni Papini e Mario Casotti. Fornari, a partire da una suggestione linguistica

³⁸ Milani a Silvia Weiss, 24 agosto 1937, in L. Milani, *Tutte le opere*, vol. 2, pp. 8-9. Sull’uso del francese «in molte occasioni» durante le visite di amici intellettuali cfr. V. Milani Comparetti, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole*, cit., p. 28.

³⁹ A. Scotto di Luzio, *L’equivoco don Milani*, cit., pp. 81-104.

⁴⁰ V. Milani Comparetti, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole*, cit., pp. 29-31.

⁴¹ Weiss ad Elena Milani Comparetti, 10 febbraio 1978, in L. Milani, *I care ancora*, cit., p. 465.

⁴² M. Landi, *‘Tutto al suo conto’: Don Lorenzo Milani con Dio e con l’uomo*, cit., pp. 35-36. Landi cita anche ricordi personali di don Milani in relazione all’episodio della conversione.

⁴³ G. Fornari, *I paradossi di un profeta celibatario: Lorenzo Milani prete*, «Nuova secondaria ricerca», XL, 2 (2022), p. 118.

rintracciabile nella frase con cui Lorenzo avrebbe annunciato a don Bensi l'avvenuta decisione di entrare in seminario, colloca nell'elenco anche Simone Weil⁴⁴. È il fenomeno cui si riferiva Benedetto Croce notando, nel 1908, come «tutto il mondo contemporaneo [fosse] di nuovo in cerca di una religione» dopo la crisi della cultura positivista di fine XIX secolo⁴⁵. Ma torniamo a don Milani: una conversione apparentemente paolina, implicante una rottura, un prima e un dopo. Anzi, forse meglio sarebbe manzoniana, vista la prossimità etico morale ed intellettuale che don Milani percepiva nei confronti dell'autore lombardo⁴⁶. È pur vero, tuttavia, che la conversione non fu così repentina, o perlomeno non così subitanea.

Lo stesso ruolo di don Bensi sembra potersi inquadrare come una sorta di catalizzatore di inquietudini precedenti. José Luis Corzo rileva l'esternazione concreta di tali inquietudini nel periodo in cui Lorenzo si avvicina all'arte, ovvero dall'inizio degli anni '40. In questo senso la pittura sarebbe per il futuro sacerdote un tentativo di comprensione dell'assoluto, o comunque un suo protendersi ad esso, un'inquieta ricerca di risposte a domande inesprese. Il surrealismo, la dimensione onirica, la ricerca metafisica della corrente di André Breton, in Italia rappresentata da Giorgio De Chirico, si rileggono nello sforzo creativo della lettera di Lorenzo a Del Buono cui si è fatto precedentemente riferimento. Sempre Corzo, d'altra parte, fornisce una spiegazione convincente, dal punto di vista spirituale e teologico, dell'abbandono dell'arte a favore del seminario: l'incontro con i poveri, e soprattutto con la sofferenza e la morte dei poveri, favorisce il suo passaggio dall'estetico all'esistenziale come chiave di comprensione dell'assoluto⁴⁷. Una simile interpretazione è corretta, ma in queste pagine finali vorrei affiancarne un'altra, che sembra essere non meno veritiera, e che può rappresentare il filo conduttore di quanto detto finora: la conversione come atto di ribellione.

⁴⁴ «Siamo nel 1943 a Firenze, la città è sotto la pressione dei bombardamenti alleati, e Lorenzo, da qualche tempo in preda a segreti pensieri religiosi, accompagna il suo futuro padre spirituale, don Raffaele Bensi, che si reca a pregare sulla salma di un giovane prete appena morto, a 32 anni. Davanti al pretino morto Lorenzo pronuncia la frase che decide la sua vita e – è il caso di non tralasciare – della sua morte: "lo prenderò il suo posto". [...] Il verbo 'prendere' irresistibilmente ricorda la frase *Il m'a pris*, detta in quegli anni da Simone Weil, riferendosi a Cristo» (*Ibidem*).

⁴⁵ B. Croce, *Cultura e vita morale* (1908), Laterza, Bari 1926, p. 36. Sulla crisi della cultura positivista cfr. L. Mangoni, *Una crisi fine secolo. La cultura italiana e la Francia fra Otto e Novecento*, Einaudi, Torino 1985.

⁴⁶ Di «incisiva impronta manzoniana» parla De Giorgi, sottolineando la vicinanza del sacerdote fiorentino alla categoria manzoniana degli umili, ma anche alla concezione della lingua come strumento di difesa dai soprusi e fattore di emancipazione, un concetto mutuato dall'impressione suscitata da «Renzo abbindolato da Azzecagarbugli» (F. De Giorgi, *Il metodo italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani*, cit., pp. 192; 194). A questo, tra l'altro, si può tranquillamente assommare il *latinorum* ingannevole di don Abbondio.

⁴⁷ J.L. Corzo, *Lorenzo Milani. Analisi spirituale e interpretazione pedagogica*, cit., pp. 169-180.

Tutta la vita di don Milani si può inquadrare come un grande atto di disobbedienza. Anche in questo caso, l'età moderna ha prodotto una cospicua serie di illustri ribelli cristiani. De Giorgi ne rintraccia un possibile filone già alla metà del XIX secolo, proponendo un interessante parallelismo tra don Milani e Rosmini, e verificandone la tenuta sul terreno di una comune critica alla Chiesa, pur senza che ciò comportasse un rifiuto dell'appartenenza al suo Corpo mistico. Prospettiva interessante che per quanto si basi su congetture più che su prove concrete – lo stesso De Giorgi ammette che se approfondimenti rosminiani vi sono stati, da parte di don Milani, si è con ogni probabilità trattato di un approccio indiretto al roveretano, mediato dagli scritti di colleghi di seminario – mantiene d'altra parte una sua logicità e soprattutto un suo lato accattivante⁴⁸. Ma è il XX secolo che apporta al ribellismo cristiano le più significative sfumature. Don Milani crebbe nel contesto di fermento che contraddistinse l'ultima parte del pontificato di Pio XII. In questo senso non possono essere sottovalutate le interazioni con le varie correnti del cristianesimo sociale, soprattutto toscano, emiliano e, in minor misura, lombardo. A tal proposito, figure emblematiche sono quelle di David Maria Turoldo o don Primo Mazzolari, sebbene con costui don Milani avesse instaurato un rapporto non privo di qualche ambiguità⁴⁹. Per completezza, è opportuno richiamare alla mente un'altra forma di ribellismo, definito da Evelina Scaglia in una recente pubblicazione sull'argomento, 'ribellismo agapico'. Qui la lunga lista di ribelli assume i tratti di un vero e proprio martirologio: su tutti Emiliano Rinaldini, fucilato durante la resistenza ed esponente di una rete partigiana che insisteva nelle zone bresciane sottomesse alle autorità nazifasciste dopo l'armistizio. Con Emiliano ed il suo gruppo, peraltro, il termine 'ribelle' acquisisce una fisionomia ed una collocazione, nel panorama di una cultura-azione cristiana, piuttosto determinate. È noto come, ad esempio, Rinaldini preferisse appellarsi 'ribelle' piuttosto che 'partigiano', termine quest'ultimo, a suo parere, troppo connesso al concetto di 'fazione'⁵⁰.

Tutte queste finora sommariamente delineate sono, è opportuno sottolinearlo, esperienze maturate all'interno di una profonda adesione al discorso cristiano, talvolta fino alle estreme conseguenze, e che tali atti di ribellione non si

⁴⁸ F. De Giorgi, *Il metodo italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani*, cit., pp. 190-193. In quest'ottica De Giorgi fa notare come in *Esperienze pastorali* siano presenti almeno quattro delle cinque celebri piaghe rosminiane ed anche il termine 'piaga' con il significato di problema ecclesiale non sia estraneo al dettato donmilaniano (ivi, p. 195).

⁴⁹ Cfr. gli spunti in L. Cerrocchi, *Armar-si della parola. Don Lorenzo Milani e la scuola-comunità di Barbiana nel secolo dei conflitti tra scienza e coscienza*, cit., pp. 90-92.

⁵⁰ E. Scaglia, *Un 'ribelle per amore'. Emiliano Rinaldini e il suo 'maestro' Vittorino Chizzolini*, Studium, Roma 2022.

esauriscono in disobbedienze fini a loro stesse. Essi, piuttosto, vengono portati avanti parallelamente ad una profonda e convinta adesione ad un percorso di fede che si riversa in una prassi finalizzata a risolvere le contraddizioni del mondo. Don Milani si colloca in questa scia, rielaborando una personale categoria ribellistica, pur non scevra da elementi di ambiguità, rallentamenti ed improvvise fughe in avanti. Nel priore di Barbiana, infatti, la ribellione assume certamente la cifra della disobbedienza costruttiva nei confronti dell'autorità: lo testimoniano le sue principali pubblicazioni e le due celebri lettere⁵¹. Ma soprattutto tale ribellione diviene disobbedienza verso le proprie origini: per usare le parole dello stesso don Milani, disobbedienza verso la «cattiva educazione, [le] tare ereditarie e [d] i 20 anni passati nelle tenebre dell'errore»⁵². La lettera in questione è del 1954, il che riporta gli «anni passati nelle tenebre dell'errore» fin dentro la sua preadolescenza. La scelta del seminario, e successivamente di Barbiana rappresentano la cura a questo errore, una cura rappresentata dall'immersione nei ceti popolari⁵³. Una ribellione contro il proprio passato, dunque, una postura quasi agostiniana, senza che, peraltro, accanto a lui ci fosse nessuna Monica. La famiglia, anzi, è espressione tangibile di un mondo da lasciarsi alle spalle. Essa funge da principale catalizzatore della volontà di ribellione, in quanto si pone come rappresentante, nella cultura altoborghese che esprime, delle contraddizioni del mondo. Due episodi, in particolare, aiutano a comprendere meglio la vicenda della vocazione nei termini da un lato di atto ribellistico nei confronti della famiglia, e dall'altro di continua ricerca di un proprio posto nel mondo, differente dalla strada già tracciata di cui Lorenzo percepiva l'imposizione⁵⁴. Si tratta di episodi in cui

⁵¹ A questo proposito, risultano penetranti le osservazioni di Federico Ruozzi alla ricezione di *Esperienze pastorali*: cfr. F. Ruozzi, *Esperienze pastorali: storia di un'opera. Scritture, riscritture e ricezione*, «Vivens homo», XXX, 1 (2019), pp. 195-222.

⁵² Milani a Renzo Rossi, 1° dicembre 1954, in L. Milani, *Tutte le opere*, vol. 2, cit., p. 324.

⁵³ Don Milani ha una precisa concezione di ceti popolari e di povertà. I ceti subalterni si fanno ai suoi occhi portatori di una serie di valori che operano come scudo nei confronti di una modernità percepita come profondamente ostile e portatrice di rovine morali e materiali. La durezza con la quale in *Esperienze pastorali* vengono condannati i comportamenti consumistici dei ceti popolari è in questo senso emblematica, come anche la sua diffidenza verso gli sport ed i passatempi ricreativi: cfr. A. Scotto di Luzio, *L'equivoco don Milani*, cit., p. 22-23.

⁵⁴ Un fine autore quale Fornari osserva, a commento della frase con la quale il giovane Lorenzo certifica la propria conversione («io prenderò il suo [del prete morto] posto): «Il sostantivo 'posto', che assume un significato spaziale ed esistenziale, designa un luogo, specifico e insieme indeterminato: il posto del giovane prete appena scomparso, che indica una posizione di morte, e il luogo dove prenderne il posto, che è ovunque questo sarà possibile e necessario. Prima indicazione ecclesiologica: diventare prete significa una sola cosa, prendere il posto di qualcuno, e questo prendere il posto passa attraverso un 'posto' che non ha luogo, che toglie ogni luogo. Passa attraverso la morte. Nella Passione secondo Luca il buon ladrone dice all'altro, parlando di Cristo: "Egli non ha fatto nulla di 'fuori luogo' [átupon]" (23,41), dove l'aggettivo greco designa ciò che è improprio, eslege, e appunto per questo corrisponde alla posizione che viene a occupare Gesù sulla croce, suppliziato fuori della città e al di sotto ormai di qualunque diritto, perché la sua è la morte degli schiavi e degli stranieri [...] Barbiana c'è già tutta in questo breve commento. Barbiana è l'átupon del nostro tempo, dei nostri luoghi ridotti a non-luoghi e popolati da chi è 'fuori luogo'. In tempi di guerra come il 1943

emerge particolarmente la figura del padre, Albano, e che sono emblematici per una comprensione dei rapporti instaurati con lui.

La relazione con la madre è sempre stata molto intensa: tutte le biografie, come anche i carteggi, lo testimoniano. Diversa invece la questione con il padre. Albano morì nel 1947, pochi mesi prima dell'ordinazione sacerdotale del figlio. Se quindi la figura della madre ha attraversato la cesura simbolica del sacerdozio, transitando in un'altra fase della vita di Lorenzo, il padre è rimasto ancorato a quella memoria con cui don Milani cercava di recidere i ponti, se non dal punto di vista affettivo, quantomeno da quello intellettuale e, potremmo dire, di postura sociale. Questa è una prima questione, ed ha la sua importanza. Senza scomodare interpretazioni psicanalitiche, è abbastanza evidente che Albano rappresenta per don Milani il luogo dello scontro: un uomo che nutriva nei suoi confronti delle aspettative, sconcertato dalla decisione artistica prima e da quella religiosa poi.

Valeria Milani Comparetti narra quasi incidentalmente un episodio che invece, sullo sfondo di quanto si sta cercando di ricostruire, reca con sé un significato molto profondo. L'anno è il 1944, il contesto quello della provincia fiorentina prossima alla linea del fronte bellico. Dopo essere fuggiti da Milano per cercare riparo dai bombardamenti, i Milani Comparetti arrivano in Toscana, che però in breve diviene anch'esso territorio di combattimento. Qui si separano per proteggere la Weiss, la cui incolumità era a rischio a cause delle proprie radici ebraiche: Albano ed il fratello Giorgio rimangono a Gigliola, per badare alla tenuta di famiglia, mentre Alice e la cognata Lina, presto raggiunte da Elena e dal seminarista Lorenzo, riparano a Firenze. Albano e la moglie si scrivono quotidianamente, ma le comunicazioni si interrompono bruscamente il 14 luglio, quando un gruppo di tedeschi fa irruzione nella villa di Gigliola ed imprigiona per qualche giorno sia Albano che Giorgio. Preoccupata, anche perché conscia dei rapporti del marito con i partigiani, Alice invia Lorenzo dal padre. La situazione si risolve da sé, ma il giovane seminarista, decide di rimanere ugualmente a Gigliola per aiutare il padre nella situazione convulsa. In questa occasione Albano si riavvicina molto al figlio, ne loda lo spirito d'iniziativa, dimostra un orgoglio paterno ed un affetto cui raramente si era lasciato andare in precedenza. Lorenzo, agli occhi del padre, è un uomo maturo, da trattare da pari a pari. Questo atteggiamento viene però smorzato quando la situazione ritorna ad una parvenza di normalità, dopo la partenza

questo si capisce più facilmente, ma la scelta di Lorenzo Milani, che fugge da tutti i luoghi di privilegio che aveva frequentato e abitato, è una scelta profetica, perché da allora nel mondo la guerra non sarebbe mai smessa, ed è quella del mondo privo di mondo nel quale viviamo» (G. Fornari, *I paradossi di un prete celibatario: don Lorenzo Milani prete*, cit., p. 118).

dei tedeschi e l'arrivo degli inglesi: il giovane seminarista riprende gli studi ed Albano ne critica la scarsa applicazione. Lo sguardo ridiventa paternalistico, tornano le diffidenze per la scelta di Lorenzo⁵⁵.

Il secondo episodio da ricordare aiuta a ben interpretare il primo. Si deve, in questo caso, fare riferimento alla lettera al padre che Lorenzo scrive il 6 gennaio 1946, quando è in procinto di ottenere il suddiaconato, quello che lui stesso definisce «impegno definitivo con Dio, con me stesso, con una grande società umana». C'è un passo di questa lettera che è abbastanza emblematico:

mi impegno alla fede, al celibato, all'ufficio quotidiano (breviario), all'obbedienza al vescovo e al servizio della chiesa fiorentina. Tutto questo lo sto già praticando da due anni e mezzo e mi ci trovo molto bene. Io per me non ho dubbi e neanche D. Bensi e D. Giovanni che se ne intendono. E neanche i superiori esterni pare. Così mi pare di non stare facendo un'altra bambinata⁵⁶.

Nella chiosa finale, lasciata lì quasi per caso, si intravede la critica maggiore di Albano nei confronti delle recenti scelte di Lorenzo: il padre incarna così quell'ostacolo all'affermazione di sé che Lorenzo cerca sistematicamente in atti di ribellione che agli occhi della famiglia erano «bambinat[e]». Dapprima nella pittura, poi nel seminario⁵⁷.

Ribellione come palingenesi

Prima di trarre le dovute conclusioni, è forse il caso di approfondire brevemente un ultimo aspetto del ribellismo di Lorenzo, ovvero la dimensione palingenetica che incarnava ed a cui contemporaneamente preparava la strada. Don Milani ha vissuto un rapporto particolare con i concetti di apocalisse e palingenesi: in questo senso *Esperienze pastorali* è un'opera i cui tratti apocalittici non sono da sottovalutare⁵⁸. La ribellione assume quindi i caratteri di una palingenesi nel momento in cui permette di compiere una scelta con i caratteri da un lato di irrevocabilità e dall'altro di radicale rottura, nella consapevolezza che non si può fare altrimenti, che la via scelta sia l'unico modo di invertire una strada che avrebbe

⁵⁵ V. Milani Comparetti, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole*, cit., pp. 69-80.

⁵⁶ Milani ad Adriano Milani Comparetti, 6 gennaio 1946, in L. Milani, *Tutte le opere*, vol. 2, cit., p. 69.

⁵⁷ Don Mario Landi ricorda le parole della sorella Elena Milani Comparetti: «quando Lorenzo decise di fare l'artista ci furono accese discussioni. Quando si trattò di farsi prete, fu una vera tragedia. I miei genitori hanno fatto di tutto per distoglierlo. Se non con i fatti, almeno con le parole» (M. Landi, *Tutto al suo conto*, cit., pp. 37-38).

⁵⁸ A. Scotto di Luzio, *L'equivoco don Milani*, cit., pp.35-37.

condotto ad un baratro esistenziale. A qualunque costo. In una celebre lettera alla madre il giovane seminarista così scrive:

mi dispiace che tu senta il peso della mia mancanza di libertà. Ma non ci pensare perché io non ne sento punto. Quando uno liberamente regala la sua libertà è più libero di uno che è costretto a tenercela. Chi regala la sua libertà si libera dal peso di portarla. [...] Se ti dicono: "oh il suo povero figliolo non può neanche andare al cinematografo, o prender moglie o prendere il sole e deve avere delle buffissime gambe bianche". Gli devi dire: "no non è che non può, non vuole. Non è libero di non volere?". [...] Te vuoi dire che è forse troppo presto per me per sapere se seguirò tutta la vita a volere così. Io ti rispondo che è di fede (concilio tridentino)⁵⁹.

Volere che la propria volontà si concili con quella della Chiesa. Scelta incomprensibile, letteralmente suicidaria, per la famiglia Milani Comparetti: «mia madre», ricordava Elena, sorella di Lorenzo, «pensava che la decisione di farsi prete fosse una distruzione di sé stesso»⁶⁰. La Weiss dimostrava di avere ben interpretato la dimensione esistenziale della scelta di Lorenzo: in questo senso il sacerdozio era effettivamente «una distruzione di sé stesso», del sé precedente in un empito realmente apocalittico e palingenetico. Il ribellismo di Lorenzo, qui, assume un carattere di profonda radicalità che lo accomuna, più che a Mazzolari o Turoldo, ad un martire della resistenza cristiana quale Rinaldini. Scelta suicidaria, anche quella del ventitreenne Emiliano, e terribilmente sofferta per le implicazioni che comportava – su tutte l'uso delle armi per un cristiano – ma dettata dalla consapevolezza che se da un lato c'era il salto nel vuoto, l'alternativa era un non-luogo, una non-identità, un agnosticismo incompatibile con il fervore cristiano⁶¹.

Per questo don Milani rimaneva disperatamente abbarbicato alla propria scelta, attraverso una visione identitaria ed esistenziale del sacerdozio, di cui la veste talare può essere elevata a simbolo. Don Mario Landi di lui ricorda:

porterà la veste talare fino alla morte, anche dopo che i preti ebbero il permesso di vestire il *clergyman*. Un giorno lo sentii dire: 'lo non mi vergogno di andare in tonaca. Se il vescovo me lo chiedesse andrei anche col piviale per le strade di Firenze'⁶².

⁵⁹ Milani a Weiss, 14 marzo 1944, in L. Milani, *Tutte le opere*, vol. 2, cit., pp. 47-48.

⁶⁰ M. Landi, *Tutto al suo conto. Don Lorenzo Milani con Dio e con l'uomo*, cit., p. 38.

⁶¹ Sulla scelta di Rinaldini cfr. E. Scaglia, *Un 'ribelle per amore'. Emiliano Rinaldini e il suo 'maestro' Vittorino Chizzolini*, cit., pp. 71-89.

⁶² *Ibidem*.

Da qui, anche l'ossessione verso il proprio peccato e l'insistenza verso la confessione come atto palinogenetico⁶³. Scrive al domenicano Reginaldo Santilli, già suo docente in seminario, mentre rischiava la sospensione *a divinis* per *Esperienze pastorali*: «ho bisogno più volte alla settimana del perdono dei miei peccati e non saprei da chi altri andare a cercarlo quando avessi lasciato la chiesa»⁶⁴. L'unica strada, si diceva: viceversa, non avrebbe potuto essere se non ciò che odiava profondamente. Allora anche in questo senso può essere letta la celebre frase, rivolta ai ragazzi di Barbiana, che accompagna il testamento del marzo 1966: «ho voluto più bene a voi che a Dio, ma ho speranza che lui non stia attento a queste sottigliezze e abbia scritto tutto al suo conto»⁶⁵. Certamente un atto di profondissimo amore per i ragazzi di Barbiana e, come sottolinea Corzo, anche un grande atto di fede⁶⁶. Ma, difficile negarlo a questo punto, anche un atto d'amore verso la sua nuova condizione e verso i ceti popolari che la rappresentavano e che la collocavano lontana, irriducibilmente lontana, dalla borghesia da cui proveniva: è in questo senso, quindi, che «don Milani pone le basi di una indiscutibilità del povero mobilitando tutte le risorse di una rabbia adolescenziale mai veramente placata»⁶⁷. Ultimo atto d'amore, e contemporaneamente, di ribellione, compiuto praticamente sul letto di morte.

Conclusione

Seguendo le tracce *a rebours*, si è delineata fin qui una figura se non inedita quantomeno poco approfondita: il Lorenzo ribelle, prima ancora che il don Milani disobbediente, in cui questo trae origine da quello. Se è vero che il profilo biografico della sua esperienza precedente al sacerdozio delinea una vita abbastanza funzionale ad una rappresentazione quasi agostiniana⁶⁸, il contributo delineato in queste pagine ha piuttosto messo in luce «il bagaglio di un lo compiutamente moderno» da cui è difficile non restare affascinati⁶⁹.

Don Milani, infatti, è stato un uomo profondamente moderno, a prescindere da una certa posa conservatrice nei confronti del mondo consumistico che lo circondava. La sua complessità si colloca sul crinale dei travagli di una società in

⁶³ J.L. Corzo, *Lorenzo Milani. Analisi spirituale e interpretazione pedagogica*, cit., pp. 196-201.

⁶⁴ Milani a Santilli, 10 ottobre 1958, in L. Milani, *Tutte le opere*, vol. 2, cit., p. 567.

⁶⁵ Milani a Michele Gesualdi, Francuccio Gesualdi e ai ragazzi, 1° marzo 1966, in *ivi*, p. 1251.

⁶⁶ J.L. Corzo, *Prefazione*, cit., p. 10.

⁶⁷ A. Scotto di Luzio, *L'equivoco don Milani*, p. 25.

⁶⁸ E, sulla scorta di Melloni, potremmo aggiungere anche bernanosiana: cfr. A. Melloni, *Introduzione*, cit., p. XXX.

⁶⁹ A. Scotto di Luzio, *L'equivoco don Milani*, cit., p. 25.

trasformazione, della quale egli avverte la portata, e che per certi versi anticipa⁷⁰. Un dramma umano che trova la sua catarsi all'interno del seminario, dove il cuore del giovane Lorenzo si quietava, o meglio si accendeva di nuove passioni, e nuovi drammi, affrontati però con la serenità di chi ha trovato la propria dimensione.

EMILIO CONTE
University of Bergamo

⁷⁰ «La differenza fra me e lei è che io sono avanti a lei di cinquant'anni», disse don Milani al termine di una conversazione con il cardinale Florit (M. Landi, *Tutto al suo conto*, cit., p. 39).

**Fare il pieno di tempo:
don Milani e l'uso dei dispositivi temporali per un'educazione liberante**

**Filling up the time:
don Milani and the use of time devices for a liberating education**

FABIO PRUNERI

L'articolo intende sviluppare una riflessione sulla concezione dell'uso del tempo nella pedagogia di don Milani. Gli scritti del sacerdote e la proposta messa in pratica a San Donato e a Barbiana consentono di evidenziare come una diversa articolazione della giornata scolastica sia necessaria per rovesciare i fondamenti dell'educazione. Una gestione esigente del tempo dei ragazzi appare come un antidoto, non privo di contraddizioni, contro i rischi della modernità. Il tempo pieno sarà poi realizzato nei primi anni Settanta dallo Stato ma con una connotazione molto diversa da quella auspicata dal sacerdote fiorentino.

PAROLE CHIAVE: DON LORENZO MILANI; SCUOLA A TEMPO PIENO; ITALIA NEL SECONDO DOPOGUERRA.

The article aims to develop a reflection on the conception of the use of time in don Milani's pedagogy. The priest's writings and the proposal put into practice in San Donato and Barbiana make it possible to highlight how a different articulation of the school day is necessary to overturn the foundations of education. A demanding management of children's time appears as an antidote, not without contradictions, against the risks of modernity. Full-time education would then be implemented in the early 1970s by the state, but with a very different connotation from that desired by the Florentine priest.

KEYWORDS: DON LORENZO MILANI; FULL TIME SCHOOL; ITALY AFTER THE SECOND WORLD WAR.

Don Milani e la questione del tempo

Se dovessimo descrivere la forza dirompente della pedagogia di don Milani e della sua prospettiva educativa non faremmo certamente riferimento alla categoria dello spazio ma a quella del tempo. Sia la scuola serale di San Donato sia la canonica di Barbiana non avevano, infatti, un impianto architettonico particolarmente innovativo. Il sacerdote fiorentino non manifestò l'attenzione, e persino, verrebbe da dire, l'ossessione, per l'ambiente che era stata propria di grandi pedagogisti, dell'Otto-Novecento - penso alla larga famiglia degli educatori del movimento attivista - o, per restare in Italia, a Maria Montessori. È, invece, la dimensione del tempo a rompere, a mio giudizio, l'ortodossia della scuola tradizionale.

Occorre però riconoscere che lo spazio fisico in cui Milani svolse la sua missione si è caricato, nel corso degli anni, di significati simbolici¹. Non posso tacere che c'è stata, e continua ad esserci, una mitizzazione/museificazione dei luoghi abitati dal grande educatore. Andare a Barbiana, respirare il clima, percorrere le vie di accesso, sostare sulla tomba del sacerdote è in qualche misura inevitabile se vogliamo adottare un approccio scientifico ed etnografico al contesto della sua pedagogia.

Tuttavia, osservare don Milani nella prospettiva del tempo è certamente più produttivo che studiarne la topografia. Lo spazio aveva infatti a San Donato questa 'povera' connotazione:

(uno stanzone che doveva essere una antica stalla) con tanti giovani e con don Lorenzo seduto sulla panca come loro, che al termine della mia lezione (è un giudice che parla) mi subissò di domande le più diverse, sempre provocatorie, sempre espresse in un linguaggio non diverso da quello dei ragazzi, anzi più approssimativo e impreciso, come quello usato dal più sprovveduto dei presenti².

Non diverso 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»³.

¹ A. Scotto di Luzio, *L'equivoco don Milani*, Einaudi, Torino 2023.

² La testimonianza del magistrato Gian Paolo Meucci è riprodotta in N. Fallaci, *Dalla parte dell'ultimo: Vita del prete Lorenzo Milani*, Milano libri, Milano 1974, p. 136.

³ Le citazioni delle opere di don Milani fanno riferimento ai due volumi di L. Milani, *Tutte le opere*, a cura di F. Ruozi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella, Mondadori, Milano 2017. In particolare, qui ci riferiamo a *Lettera a una professoressa*, d'ora in poi LP, I, p. 691.

Vorrei però chiarire che la mia attenzione alla questione del tempo, nel presente saggio, colloca la vicenda di don Milani in una prospettiva ben più dilatata, in termini cronologici, che quella della sua 'invenzione del tempo pieno'.

Comincerei dall'assunto, che è - come noto - incarnato nell'etimo stesso della parola scuola, *scholé*, cioè appunto ozio, riposo, tempo per la cura dello spirito senza l'assillo dei bisogni del corpo e della fatica del lavoro. Secondo questa accezione andare a scuola è stato per secoli espressione di un privilegio, soprattutto nell'impiego del tempo. Quindi il classismo che connota, per esempio, i collegi dei Gesuiti trasformati nel corso dei secoli in collegi dei nobili derivava essenzialmente da due elementi tra loro strettamente correlati: il fatto che l'asse culturale umanistico, al quale conformavano la loro pedagogia, era lontano, quando non addirittura ostile, a ogni forma di utilità pratica, e la necessità che per acquisire un sapere sofisticato e astratto fosse obbligatorio l'impiego di moltissimo tempo, cioè la risorsa più preziosa a disposizione dei ragazzi e degli adolescenti dei ceti popolari. Detto in altri termini, le scuole dell'aristocrazia non erano tali, almeno in origine, per via delle 'tasse d'iscrizione', stante la gratuità dell'immatricolazione ai seminari e ai convitti gestiti dagli ordini religiosi, ma per via della massima disponibilità di tempo che richiedevano. Per esempio, la *Ratio studiorum* con la sua successione delle classi di grammatica, umanità e retorica occupava all'incirca tredici anni: i sei del corso inferiore (l'ultimo anno veniva spesso ripetuto), i tre di filosofia e gli ultimi quattro di teologia. Non meno esteso il curriculum degli Scolopi, Somaschi, Barnabiti.

Con un salto temporale un po' forzato possiamo arrivare al Risorgimento e a quando ci si interrogò sui contenuti e sulla forma dell'istruzione obbligatoria. In questo caso il tempo scuola passò dai due anni obbligatori per tutti, della Legge Casati, ai tre previsti dalla Coppino, all'istituzione, in alcuni casi, di un ciclo fino alla sesta, all'inizio del Novecento, con la legge Orlando, fino all'obbligo formale fino ai 14 anni della legge Gentile.

Un pedagogo toscano molto avvertito sulla situazione della scuola italiana negli anni che seguirono il varo della legge Casati, come Girolamo Buonazia, scrisse:

Noi abbiamo sinora un tipo unico di scuola, al quale si informa ugualmente l'educazione del futuro operaio e quella dello scienziato futuro. Questo è un male, avvertito ab antico, ed è un male, se non altro, perché il contrario allo stato reale delle cose nel consorzio degli uomini. L'operaio deve imparare ciò che nessuno più gli insegnerà: lo scienziato futuro ha tutti dinanzi a sé gli aiuti che gli abbisogneranno ad erudirsi. Il primo dalla scuola della città, del comunello, del villaggio ov'è nato, cerca di trarre "quel tanto di cognizione che gli sarà

necessario per la sua vita avvenire” [sic], e poi se n’andrà per sempre al suo campo, alla sua bottega, alla sua officina, alla sua povera casetta. Il secondo, compiuto il corso elementare (p. 64), s’avvierà al ginnasio o alla scuola tecnica, e quindi pel liceo o per l’istituto tecnico, o per l’università, alle varie professioni sociali. Di qui il bisogno di raccogliere più che si può, o forse di trascegliere con saggio avere avvedimento il meglio, nello istruire o nello educar l’operaio, mentre sotto ogni rispetto potranno essere più abbondanti e più larghi i programmi di insegnamento nelle scuole dei giovani che aspirano a più alti studi. Non si intenda però che io voglia dire che sino da primi anni convenga separare l’uno dall’altro i due ordini di alunni delle nostre scuole elementari. *Convien soltanto fare in guisa che il primo stadio dell’istruzione elementare sia innanzi tutto educativo, vale a dire rivolto a far rampollare e venir bene quanto in germe è riposto nel piccolo uomo di idee, di pensieri, di sentimenti, di affetti*; conviene, in altri termini, educare nello stretto significato della parola, cioè trar fuori i fatti della vita interiore, dar forza all’intelletto e indirizzare l’istinto che poi viene affetto, per creare una certa coscienza morale e civile comune⁴.

Quindi, il tema del Gianni e Pierino di *Lettera a una professoressa*, cioè lo scontro tra povertà e ricchezza, la sproporzione di opportunità educative dell’uno e dell’altro idealtipo di bambino, non è certamente un risultato della politica scolastica perseguita alla rinascita della vita democratica. La diversa offerta formativa è riconducibile, semmai, alla variabile dell’impiego del tempo e a come quest’ultimo viene riconosciuto nelle varie classi sociali.

Prima di affrontare questa questione possiamo aprire una piccola parentesi sul tema del tempo, innanzitutto come esperienza soggettiva di don Milani. In particolare, colpisce questa riflessione relativa alla modalità di apprendere negli anni del seminario: «invece di studiare a peso studio a tempo. E quando ho studiato tutto il tempo che dovevo studiare sono contento anche se non ho fatto il decimo del programma»⁵.

Oppure quest’altra affermazione, di qualche anno più tardi, quando, preso dalla stesura del volume *Esperienze Pastorali*, scriveva alla mamma di lavorare alcuni giorni «dalle 6 di mattina a mezzanotte e sto come un Papa»⁶.

Ancora, il volume, che è certamente un testo essenziale (e però spesso trascurato dai pedagogisti) per capire il pensiero di non Milani, si apre, curiosamente, con un lungo e dettagliato conteggio quantitativo delle ore di catechismo. Per l’ennesima

⁴ G. Buonazia, *Sull’obbligo della istruzione elementare nel Regno d’Italia attuazione della Legge 15 luglio 1877*, Tip. Eredi Botta, Roma 1878, p. 65. Il corsivo è mio.

⁵ La lettera alla mamma è riprodotta in N. Fallaci, *Dalla parte dell’ultimo: vita del prete Lorenzo Milani*, cit. p. 95.

⁶ Lettera alla mamma del 18 aprile 1956 in L. Milani, *Tutte le opere*, cit., II, p. 438.

volta al sacerdote sta a cuore il tempo. Il suo ragionamento è paradossale: l'istruzione religiosa impartita al 'popolo' non è poca, forse è, addirittura, troppa. Certamente è inefficace. Scrive:

Un ragazzo medio, quello cioè che ha 6 anni di scuola comunale e 6 presenze su 10 per 9 anni, ha un patrimonio di 3800 ore di scuola non direttamente religiosa contro 700 ore di scuola religiosa. In altre parole: un quinto della sua istruzione è direttamente religiosa e quattro quinti non direttamente religiosi, ma però tutt'altro che irreligiosi⁷.

Don Lorenzo concludeva, amaramente, che nonostante queste cifre, e la quantità di ore spese, «la cultura religiosa degli adulti del nostro popolo era praticamente nulla»⁸, e sappiamo come il possesso dell'alfabeto fosse, per il giovane sacerdote propedeutico alla fede. In effetti egli aveva ben presente che il compito di un prete fosse predicare il Vangelo, ma questo scopo veniva fortemente limitato dal fatto che i suoi parrocchiani non intendessero la lingua italiana, avessero cioè una lingua povera non «sufficiente per ricevere la predicazione evangelica»; una lingua che serviva solo per «vendere i polli al mercato di Vicchio il giovedì, o nei pettegolezzi delle famiglie»⁹.

Di tutt'altro segno l'esperienza nella scuola popolare di san Donato di Calenzano, luogo del suo primo apostolato. Come spiegava il priore, il giovane operaio o contadino che aveva raggiunto un sufficiente livello di istruzione civile nella scuola serale da lui avviata, fin dal novembre del 1947, non aveva bisogno di lezione di dottrina perché potesse possedere l'istruzione religiosa¹⁰.

Quando poi sia nato questo minimo di interesse e contemporaneamente sia stato raggiunto quel minimo di livello intellettuale culturale che occorre per intendere la parola - scriveva fiducioso - allora bastano e avanzano dei buoni Vangeli domenicali in forma catechistica¹¹.

Vorrei far notare come l'argomento di partenza: si insegna troppo catechismo, si trasformi in un, si sbaglia il bersaglio inculcando la fede attraverso uno studio

⁷ *Esperienze pastorali*, d'ora in poi EP, in L. Milani, *Tutte le opere*, cit., I, p. 51. L'autore si riferiva al fatto che gran parte degli insegnanti proveniva dalle file del cattolicesimo in molti casi militante, come si evidenziava dalla loro iscrizione a sindacati bianchi e ad associazioni espressamente cattoliche come l'AMIC. Del resto, erano gli stessi programmi del 1955 (RD 14 giugno 1955 n. 503) a dare ampie garanzie circa il fondamento e coronamento della religione a tutta la scuola primaria.

⁸ In EP, II, p. 53.

⁹ *Altri testi*, in L. Milani, *Tutte le opere*, cit., I, p. 1160. Scriveva in EP: "un parroco che facesse dell'istruzione dei poveri la sua principale preoccupazione e attività non farebbe nulla di estraneo alla sua specifica missione".

¹⁰ EP, in L. Milani, *Tutte le opere*, cit., II, p. 55.

¹¹ *Ibidem*.

passivo e mnemonico, occorre riformare dalle radici il percorso di educazione cristiana, per esempio, attraverso un insegnamento storico dei Vangeli. Giova ricordare che nella Chiesa ossessionata dalla lotta al modernismo d’inizio Novecento, il tempo dedicato allo studio mnemonico della dottrina era stato notevolmente normato e incentivato. All’epoca di Pio X erano in voga le gare di catechismo, che in alcuni casi dovettero essere sospese per l’eccessiva competizione che questo modo di approfondire la fede produceva tra le diverse parrocchie delle diocesi (forse da lì anche il formarsi dello spirito campanilistico)¹².

Invece il punto di partenza dell’evangelizzazione per don Lorenzo non è più la teologia, ma il saper leggere e perseguire la causa dell’alfabeto significa, per lui, soprattutto, conoscere la lingua italiana, non nella sua accezione più astratta ed erudita, ma in quella funzionale.

Sappiamo che don Milani era molto legato al capitolo secondo intitolato *La ricreazione* del suo *Esperienze pastorali*, cioè a quella parte in cui si teorizza, con maggior precisione, la sua avversione verso la perdita del tempo e i rischi connessi al divertimento. Egli considera pericolosissimo: «cercare e organizzare ai giovani il modo di far l’ora di cena, cioè di passare il tempo, cioè di bestemmiare il tempo dono prezioso di Dio che passa e non torna»¹³.

Insomma, la domanda «vi siete divertiti?» rivolta ai giovani dopo una qualsiasi esperienza «viene considerata (a S. Donato) poco meno che pornografica»¹⁴. Né può valere come scusa che il nostro corpo, fisiologicamente, ha bisogno di riposo, perché, se così fosse, il priore ammetterebbe il ristoro, a patto che, come ogni altra necessità corporale, anche i bisogni di evasione venissero soddisfatti «il più lontano possibile dagli occhi del prete»¹⁵.

Se si va a vedere quali sono le attività considerate pericolose si osserva che la lista è lunga. L’elenco comprende: «cinematografi, bar con televisore, sale da gioco di carte, biliardo o simili, sport attivi [...], sport passivi [...], gite, teatro (poco), ecc»¹⁶.

E, in merito all’impiego del tempo, non vi è sostanziale differenza tra orientamento politico di destra e di sinistra. Austerità, sacrificio, mortificazione, tipici dei poveri,

¹² F. Pruneri, *The Catechism will save society, without the catechism there is no salvation: Processes of secularization and Catholic educational practices in an Italian diocese (1905-1914)*, «Churches and Education», Cambridge University Press, Vol. 55 (2019), pp. 511–529, <https://doi.org/10.1017/stc.2018.21>; G.M. Radini Tedeschi, *Catechismo e gare catechistiche*, «La vita diocesana», XII (1911), pp. 426–427.

¹³ Ivi, p. 150.

¹⁴ Ivi, p. 152.

¹⁵ Ivi, p. 150.

¹⁶ Ivi, p. 151.

delle abitudini dei contadini e dei montanari, sono ottimi antidoti all'agonismo, al tifo e, in generale, alle passioni illogiche.

Né vale il criterio, sotteso alla proposta educativa di alcuni parroci o dei dirigenti dei partiti di sinistra, che, tutto sommato, il divertimento nel ricreatorio e nella casa del popolo fosse il minore del male; infatti, perché funzionasse questo principio occorrerebbe che le proposte educative dei cattolici e dei comunisti fossero in grado di trattenere i giovani 24 ore la settimana e 7 giorni su 7, ma «il tempo per i mali maggiori avanza sempre e abbondante»¹⁷.

Il cinema, la radio e la televisione sono considerati addirittura «strumenti di ateismo attivo»¹⁸ dato che esistono solo in funzione del divertimento. È chiaro che per don Lorenzo l'investimento del tempo è un requisito fondamentale per far acquisire al popolo un anticorpo infallibile di fronte alle derive della dissipazione della giovinezza, una competenza che si ottiene lentamente e a prezzo di fatica: la padronanza della lingua.

L'intento del preposto è chiaro: mentre la Chiesa ha avuto gioco facile per far studiare i figli dei poveri chiudendoli nel seminario noi

non possiamo portare in collegio tutto il nostro popolo non ci resta dunque che portarne un po' di regime da collegio in un paese e nelle famiglie. Monopolizzare cioè i pomeriggi e le vacanze dei ragazzi, i dopo cena, le domeniche e le ferie degli operai, gli inverni dei contadini¹⁹.

La scuola di S. Donato era assediata dalle lusinghe dei godimenti offerti dalle parrocchie e dalle case del popolo (tv, cinema, ballo, biliardo, gioco, bar, sport)²⁰. Ma l'esperimento di don Milani di esigere, grazie alla relazione personale con i giovani, impegno e sacrificio ottiene ottimi risultati e appare come una via educativa percorribile. Per arrivare a questi esiti l'incontro non doveva avvenire sul terreno del gioco e del divertimento. Solo la scuola consentiva agli educatori di costruire i giovani con le loro mani «dall'interno, dal più profondo»²¹.

¹⁷ Ivi, p. 160.

¹⁸ Ivi, p. 174.

¹⁹ Ivi, p. 245. In altro passaggio don Milani aveva scritto a proposito delle cause dell'insuccesso dei figli dei poveri nella scuola, «determinante a nostro avviso è solo il modo di usare il tempo libero. Qui in campagna il ragazzo pigionale trascorre tutto il pomeriggio e tutte le vacanze nel gioco. Se impara qualcosa è solo nelle quattro ore di scuola. La maestra che fa scuola in campagna lo sa e s'adatta all'ambiente. Non può fare altrettanto il professore di Prato. Nella sua classe c'è mescolato cittadini e campagnoli, borghesi e proletari [...]. Se anche volesse comprendere la situazione dei proprietari campagnoli non potrebbe ridurre la sua scuola allo stile delle elementari rurali. Spiega quel che c'è da studiare *a casa* e controlla anche quel che s'è studiato *a casa*». Il corsivo è nel testo *EP*, in L. Milani, *Tutte le opere*, cit., I, p. 203

²⁰ *EP*, in L. Milani, *Tutte le opere*, cit., I, p. 252.

²¹ Ivi, p. 263.

Il prete che fa scuola popolare sa tutto quel che ha in cuore il suo popolo e il popolo cui il prete fa scuola popolare sa tutto quel che ha in cuore il suo prete. Nudi e veri, l'uno dinanzi agli occhi dell'altro²².

Ecco quindi svelato il segreto della scuola, e il celebre richiamo di don Milani non a «come bisogna fare per fare scuola» ma «cosa bisogna essere per poter far scuola»²³.

Il tempo pieno

Chiaramente siamo di fronte a un dilemma. L'unico modo per seguire il priore (a questo punto a Barbiana) è quello di fare scuola a tempo pieno. Tanto è vero che questa è una delle celebri riforme proposte in *Lettera a una professoressa*. Occorre cioè redistribuire e restituire il tempo al popolo e questo è possibile solo con il doposcuola.

Pierino non è nato di razza diversa. Lo è diventato per l'ambiente (ma si legga tempo, per quello che ho detto) in cui vive dopo la scuola. Il doposcuola deve creare quell'ambiente anche per gli altri (ma d'una cultura diversa)²⁴.

Si legge in *Lettera a una professoressa*

La media vecchia era classista soprattutto per l'orario e per il calendario. La nuova non li ha mutati. Resta una scuola tagliata su misura dei ricchi. Di quelli che la cultura l'hanno a casa e vanno a scuola solo per mieterne diplomi²⁵.

Per questa ragione nella piccola scuola del Mugello «non c'era ricreazione. Non era vacanza nemmeno la domenica»²⁶.

Scrivono gli allievi di Barbiana in una lettera inviata nel 1963 ai ragazzi di Piadena - dov'era maestro Mario Lodi - che precede, quindi, la più nota e, aggiungerei, irata, *Lettera a una professoressa*, senza però spostare di un millimetro l'impianto generale rispetto all'uso del tempo.

²² Ivi, I, p. 265.

²³ Ivi, p. 267.

²⁴ *Lettera a una professoressa*, d'ora in poi LP, in L. Milani, *Tutte le opere*, cit., I, p. 752.

²⁵ Ivi, p. 706.

²⁶ Ivi, p. 690.

La nostra scuola è privata (...) L'orario è dalle otto di mattina alle sette e mezzo di sera. C'è solo una breve interruzione per mangiare. La mattina prima delle otto quelli più vicini in genere lavorano in casa loro nella stalla o a spezzare la legna.

Non facciamo mai ricreazione e mai nessun gioco.

Quando c'è neve sciamo un'ora dopo mangiato e d'estate nuotiamo un'ora in una piccola piscina che abbiamo costruito noi.

Queste non le chiamiamo ricreazioni ma materie scolastiche particolarmente appassionanti! Il priore ce le fa imparare solo perché potranno esserci utili nella vita.

I giorni di scuola sono 365 l'anno. 366 negli anni bisestili.

La domenica si distingue dagli altri giorni solo perché prendiamo la messa²⁷.

Il tempo pieno di don Milani è davvero esigente, esclusivo e tirannico. Chiede insegnanti marito e moglie «che avessero dentro la scuola una casa aperta a tutti e senza orario»²⁸ (si noti una casa dentro la scuola, non una scuola dentro la casa!), oppure il celibato. Ancora, chiede un tempo orario almeno equivalente a quello degli operai. Quindi il priore di Barbiana prospetta un doposcuola anticlassista affidato ai comuni, e meglio ancora, ai sindacati, in grado di dare agli alunni contenuti nuovi, soprattutto per quanto riguarda la loro formazione linguistica. Egli invoca il superamento dei vincoli temporali tradizionali, quelli che identificavano la scuola con la campanella, il rispetto del programma stabilito a priori, la divisione per trimestri della valutazione.

Con le molte ore e i molti giorni di scuola che facciamo, gli esami ci restano piuttosto facili, per cui possiamo permetterci di passare quasi tutto l'anno senza pensarci. [...] Ci avanza una tale abbondanza di ore che possiamo utilizzarle per approfondire le materie del programma per studiare di nuove più appassionanti²⁹

Scrive, inoltre, provocatoriamente in *Lettera a una professoressa*: «La parola pieno tempo vi fa paura. Vi par già difficile reggere i ragazzi al mattino»³⁰.

E ancora: «Il doposcuola va lanciato come si lancia un buon prodotto. Prima di farlo bisogna crederci»³¹.

²⁷ Lettera del 1° novembre 1963, in L. Milani, *Tutte le opere*, cit., II, pp. 950-951. A corredo, don Milani forniva un interessante resoconto della modalità impiegata per la scrittura collettiva dei testi prodotti dalla scuola di Barbiana. Nel caso specifico, le note inviate a Mario Lodi erano costate ben nove giorni di lavoro spesi per comporre liberamente le lettere, leggerle ad alta voce, darne un ordine logico, riscriverne una sola, ridurla nel numero di caratteri per renderla più efficace. Il priore dovette però considerare eccessivo questa operazione tanto è vero che conclude: «la prossima volta comunque non potremo rifare un lavoro così complesso e soprattutto così lungo». Si veda la lettera del 2 novembre 1963, in L. Milani, *Tutte le opere*, cit., II, pp. 946-949.

²⁸ LP, in L. Milani, *Tutte le opere*, cit., I, p. 751.

²⁹ Lettera del 1° novembre 1963, in L. Milani, *Tutte le opere*, cit., II, pp. 952-953.

³⁰ LP, in L. Milani, *Tutte le opere*, cit., I, p. 752.

³¹ Ivi, p. 753.

Il priore di Barbiana è tuttavia convinto che lo Stato non saprà sostenere molto di più della scuola della mattina e dell'inverno. Cioè un'offerta formativa minimale, in termine di ore di frequenza, lasciando fare a qualcun altro quella del pomeriggio e dell'estate. Il suo doposcuola, invece, dovrà per forza di cose essere anticlassista, cioè a favore dei poveri. Milani è infatti convinto che il classismo si vede nella gestione del tempo:

Ai poveri fate ripetere l'anno. Alla piccola borghesia fate ripetizioni. Per la classe più alta non importa, tutto è ripetizione. Pierino quello che insegnate l'ha già sentito in casa³².

Ed è quindi nel tempo scuola che occorre trovare un antidoto alle disparità: «Il doposcuola è una soluzione più giusta. Il ragazzo ripete, ma non perde l'anno, non spende e voi gli siete accanto uniti nella colpa e nella pena»³³.

Siamo nel 1967, ma cosa era avvenuto sul piano della normativa in Italia? L'unico intervento statale nel complesso settore delle attività integrative fu la Circolare Ministeriale n. 5541 del 20 giugno 1962, nella quale il governo intervenne per incoraggiare, in via sperimentale, «in alcuni Comuni aventi popolazione scolastica addensata», l'avvio di attività che costituiscano «sul piano ricreativo, la prosecuzione l'integrazione degli insegnamenti della scuola»³⁴. Con le Attività Integrative Speciali (AIS) lo Stato svolgeva una funzione di supplenza degli enti locali più popolosi, incapaci di gestire un'estensione del tempo scuola.

All'atto pratico, le AIS si erano rivelate insufficienti, occupando solo qualche ora nel pomeriggio. Di fatto, gli enti locali avevano risposto come potevano: con doposcuola, educatori, ricreatori, scuole integrate, centri ricreativi, ecc. Alle attività integrative si erano dedicati soggetti molto diversi: comuni, patronati, comunità religiose, iniziative private. Non erano mancati i prescuola, interscuola, doposcuola, gratis o a pagamento. L'idea era quella di togliere i fanciulli dei ceti meno abbienti dalla strada, favorire lo svolgimento dei compiti assegnati in classe, grazie all'aiuto di insegnanti sottopagati, contenere la disoccupazione magistrale e il precariato dei giovani maestri.

Nove anni più tardi, l'art. 1 della legge 820/1971 acconsentì ad ampliare la giornata scolastica fino alle 16:00 e oltre, includendo un servizio di refezione arrivando a

³² Ivi, p. 751.

³³ Ivi, p. 752.

³⁴ Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola elementare a tempo pieno. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, Le Monnier, Firenze 1982, p. 6: <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/norme/1982%20elementari%201980%20TP%201314.pdf>.

raddoppiare gli organici degli insegnanti. La maggiore durata della permanenza a scuola era accompagnata anche da una diversa concezione di tempo libero e di spazi educativi extrascolastici indirizzati a lenire le iniquità sociali e a cercare nuovi percorsi per arricchire culturalmente, per esempio, gli studenti diversamente abili o i bambini appartenenti a ceti svantaggiati. Il tempo pieno era quindi inteso come parte del welfare e delle politiche d'inclusione sociale.

Queste erano le luci di una riforma che estendeva le opportunità educative di un'Italia che aveva ormai imboccato la via dell'industrializzazione e che, attraverso movimenti migratori interni, aveva prodotto nuove esigenze di cura. Non mancavano tuttavia le ombre. Il tempo pieno, forma evoluta delle attività integrative e degli insegnamenti speciali, non era infatti un diritto garantito risultando piuttosto come una concessione negoziata anno per anno, luogo per luogo. La stessa distribuzione dell'offerta di scuole a tempo pieno sul territorio italiano, lungi dall'ottemperare agli obiettivi individuati da don Milani, produsse differenze e cesure. Per esempio, vi furono disparità tra contesti in cui esisteva una forte motivazione pedagogica, si pensi alle esperienze di Mario Lodi, Bruno Ciari, Elio Damiano e luoghi, specie nel Meridione, in cui non si avviarono sperimentazioni in questo senso. La presenza di insegnanti, ed enti locali determinati ad attivare la sperimentazione del nuovo modo d'organizzare la giornata scolastica non era pacifica e questo produsse tensioni all'interno di organismi come gli organi collegiali che da poco avevano preso avvio nella governance della scuola.

Conclusione

Il tempo pieno individuato da don Milani è molto diverso dal tempo riempito di contenuti tipico di un'accezione competitiva della formazione quale quella che sperimenteranno gli italiani negli anni Novanta e Duemila, anni in cui, superato l'afflato ideologico, è venuta crescendo una richiesta 'strumentale' di 'servizi' scolastici. Una prospettiva ancora attuale se consideriamo che le famiglie oggi sono sempre più bramosi di colonizzare la giornata dei figli con proposte sportive e culturali, fin dalla scuola d'infanzia. A questo si aggiunge l'indubbio interesse per la conciliazione tra il tempo del lavoro dei genitori e la custodia dei figli³⁵.

³⁵ F. Pruneri, *Il "tempo pieno" nella scuola elementare italiana tra innovazione didattica e cambiamento culturale (1971-1985)*, in C. Sindoni (a cura di), *Itaca. In viaggio tra storia, scuola ed educazione. Studi in onore di Salvatore Agresta* (pp. 275-292), Pensa Media, Lecce 2018, pp. 275-292.

Il priore di Barbiana era, invece, un fermo avversario della visione funzionalistica della scuola come istituzione orientata alla *performance*, al risultato e all'assolvimento del *task*³⁶. Egli concepiva l'azione educativa come totale missione da parte degli insegnanti; non per nulla affermava, come si è visto, che «la scuola a pieno tempo presume una famiglia che non intralcia» o addirittura il «celibato» per gli insegnanti³⁷. La sua visione si giustifica in relazione alla situazione del tutto peculiare che vivevano i ragazzi nel Mugello. Quella di don Milani anche sulla tematica del tempo non è, quindi, una proposta libertaria, anarchica o antiautoritaria. Detto in altro modo, il sacerdote di Barbiana nulla aveva in comune con le aspirazioni dei giovani contestatori nella stagione del Sessantotto. Da questo punto di vista attribuirgli, come è stato fatto, una responsabilità quanto alla fine della scuola selettiva e meritocratica è quanto meno inaccurato. La stessa idea di tempo scolastico dei contestatori nel 1968 è profondamente diversa, soprattutto nel suo filone ribelle e libertario (es. il movimento de 'l'erba voglio'), dalle posizioni di don Milani³⁸. Quest'ultimo era sostenitore di un'organizzazione 'monastica' della giornata scolastica con una consacrazione totale del tempo, al punto da ritenere un privilegio l'orario di lavoro dei maestri e dei professori rispetto a quello degli operai. I ragazzi del Sessantotto arrivarono invece a teorizzare una restituzione della scuola alle masse, che voleva dire pensare all'istruzione al di fuori delle maglie dello schematismo dell'orario e del calendario. Come aveva affermato un sostenitore de 'l'erba voglio':

Esiste una minoranza (insegnanti, presidi, burocrazia) che stabilisce il da farsi dal punto di vista della qualità, quantità, tempo; e la grande massa (studenti) che deve soltanto fare, come, quanto e nel tempo richiesto. È evidente che così l'istruzione è una rigorosa cinghia di trasmissione del sistema³⁹

Ad oltre cinquant'anni dall'esperienza di Barbiana credo non si possa chiedere di applicabile *sine glossa* la lezione del priore, mentre al tempo occorreva lenire le deprivazioni e aumentare le occasioni culturali, ora ogni famiglia dispone di migliaia di contenuti (basti pensare ai video *on demand* e alla diffusione dell'*edutainment*) e di opportunità offerte dal territorio (corsi, attività sportive, musicali,

³⁶ H. Rosa, *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica nella tarda modernità*. Einaudi, Torino 2015.

³⁷ LP, in L. Milani, *Tutte le opere*, cit., I, p. 753.

³⁸ F. Pruneri, *Dispositivi temporali come pratica antiautoritaria in educazione dopo il 1968*, in Tiziana Pironi (a c. di), *Autorità in crisi Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68* (pp. 311-321), Aracne, Roma 2020.

³⁹ E. Fachinelli, L. Muraro, e G. Sartori (a cura di), *L'erba voglio: pratica non autoritaria nella scuola*, Einaudi, Torino 1971, p. 270.

ecc.). Tuttavia, possedere media potenti, si pensi all'universo (per qualcuno 'alla bolla') dei social network, non significa necessariamente impiegarli per una finalità educativa, anzi, ora più di allora, sembra essenziale un accompagnamento, una cernita delle molte offerte e un incoraggiamento per evitare dispersioni. Da questo punto di vista, il «darsi uno scopo» e un fine, così come indicato da don Lorenzo Milani nella sua proposta di riforma della scuola, pare essere un compito ineludibile per realizzare un'educazione veramente liberante.

FABIO PRUNERI
University of Sassari

Don Milani, Aldo Capitini e la chiave fatata della parola

Don Milani, Aldo Capitini and the 'magical' key of the words

TIZIANA PIRONI

Questo contributo intende focalizzare l'attenzione sul rapporto che si instaurò tra Aldo Capitini e don Lorenzo Milani, poco dopo la pubblicazione da parte di quest'ultimo di Esperienze Pastorali, un rapporto che si protrasse fino alla morte di quest'ultimo, avvenuta il 26 giugno 1967. Don Lorenzo Milani, prete dall'ortodossia inattaccabile, trovò nel 'libero religioso' Aldo Capitini un importante interlocutore in merito al valore emancipativo, assegnato alla parola, quale esigenza individuale e insieme comunicativa da estendere a tutti coloro che ne erano esclusi.

PAROLECHIAVE: SOCIETÀ CIVILE; EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA; SCUOLA DEMOCRATICA; OBIEZIONE DI COSCIENZA; NONVIOLENZA.

The focus of this paper is on the relationship that Aldo Capitini and Don Lorenzo Milani established shortly after the latter published his book Esperienze Pastorali. A relationship that lasted until Don Milani's death on June 26, 1967. Don Lorenzo Milani, a priest of unassailable orthodoxy, found in the 'free religious' Aldo Capitini an important interlocutor regarding the emancipatory power of the word, intended as an individual and communicative need to be extended to all those who were excluded from it.

KEYWORDS: CIVIL SOCIETY; CITIZENSHIP EDUCATION; DEMOCRATIC SCHOOL; CONSCIENTIOUS OBJECTION; NON-VIOLENCE.

Premessa

«Di Don Lorenzo Milani si parla e si parlerà molto più dopo la sua morte, di quanto non si sia fatto durante la sua vita»¹. Con queste parole premonitrici, Aldo Capitini apriva la sua introduzione a un numero speciale della rivista da lui fondata, «Il potere di tutti», dedicato alla figura del priore di Barbiana, scomparso da appena pochi giorni, il 26 giugno 1967. Il filosofo della nonviolenza morirà l'anno dopo, il 19 ottobre 1968. Entrambi non riusciranno a vedere come alcuni dei loro ideali, manifestati con la loro testimonianza di vita, abbiano trovato non poche ricadute, seppur con qualche fraintendimento, nella vita sociale e scolastico-educativa del post-Sessantotto². Un messaggio decisamente profetico quello di entrambi, che grazie alla forte carica anticipatrice riuscì a dare lievito ad alcuni fermenti innovativi sempre più presenti nella società civile dopo il '68³.

Non va dimenticato che ad essere coinvolto da richieste di cambiamento fu in particolare il mondo della scuola, con l'introduzione del tempo pieno, attraverso le sue prime sperimentazioni e l'avvio dei corsi di sostegno, spesso condotti a livello di quartiere da giovani studenti e insegnanti in un processo educativo che coinvolgeva a fondo le comunità, favorendo in certo qual modo anche un cambio di paradigma nella valutazione del profitto scolastico⁴. All'esigenza di emancipare attraverso l'istruzione, al fine di renderla effettivo diritto di tutti, si accompagnò indubbiamente anche quella di favorire una democratizzazione sempre più ampia da realizzare attraverso l'istituzione di nuovi organi partecipativi, per effetto dei Decreti Delegati; si tratta di istanze che ritroviamo nelle scelte espresse da don Milani e da Aldo Capitini; si pensi alle iniziative condotte dal primo al fine di coinvolgere i genitori per l'istituzione di un doposcuola comunale a Calenzano⁵; così come, da parte del secondo, si auspicava la necessità di istituire organismi di partecipazione degli studenti negli Istituti secondari⁶.

¹ A. Capitini, *Pensieri rivoluzionari di don Lorenzo Milani*, «Il potere di tutti», 7- 8 (1967), p. 6.

² Si veda al riguardo il fascicolo monografico *Il '68 pedagogico tra continuità, regressione ed emancipazione*, della rivista «Formazione, lavoro, persona», 24 (2018).

³ Per un approfondimento relativo ai molteplici cambiamenti verificatisi dopo il '68, si vedano gli Atti del Convegno Nazionale CIRSE, tenutosi a Firenze (29 novembre -1° dicembre 2018), ora pubblicati in: T. Pironi (Ed.), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società, prima e dopo il '68*, Aracne, Roma 2020.

⁴ In particolare: M. Morandi, «Come se foste in guerra coi ragazzi». *La valutazione scolastica e il Sessantotto in Italia*, nel volume sopracitato, pp. 295-302; sull'esigenza di operare una contestualizzazione storica delle prese di posizione di don Milani sulla scuola, si veda la recente analisi proposta da A. Scotto di Luzio, *L'equivoco don Milani*, Einaudi, Torino 2023; Id., A. Scotto di Luzio, *Don Milani centenario. Storia di un apocalittico molto integrato*, «il Mulino», 1 (2024), pp. 98-110.

⁵ *Conferenza di Don Lorenzo ai genitori di Calenzano per l'istituzione di un doposcuola comunale*, in *Don Lorenzo Milani. La parola fa eguali. Documenti e Inediti*, a cura di M. Gesualdi, Fondazione Don Lorenzo Milani, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2005.

⁶ A. Capitini, *Scuola consolidata e integrata*, «Il potere di tutti», 4- 5 (1967), p. 3.

Al di là delle profonde differenze tra due personaggi decisamente ‘scomodi’ per il loro tempo e neppure assimilabili tra loro, Capitini e don Milani appaiono accomunati dall’esigenza espressa in tutta la sua radicalità di dar voce a chi non ha voce⁷. Una sensibilità che ritroviamo pure nella svolta maturata nei primi anni ‘70 in campo storiografico, allo scopo di indirizzare la ricerca nei confronti di coloro che non hanno lasciato tracce visibili, inaugurando così una sorta di contro-storia. Proprio al riguardo, Carlo Ginzburg, in una recente intervista, affermava di essere stato influenzato da *Lettera a una professoressa* di don Milani⁸.

Il ‘libero religioso’ Capitini e il sacerdote don Milani, pur essendo espressione di due mondi diversi, a livello biografico, generazionale, di scelta vocazionale, trovarono un terreno comune nella radicalità delle loro scelte, espresse con un impegno coerente e coraggioso, ai limiti dell’intransigenza soprattutto verso se stessi. Don Milani, appartenente alla nota famiglia dei Milani Comparetti, aveva rotto i ponti col suo mondo d’origine, entrando in seminario nel novembre del ‘43⁹; dal canto suo Aldo Capitini, di umili natali, aveva studiato da autodidatta per superare la maturità classica, per poi laurearsi e vincere il concorso di segretario della Normale di Pisa, diretta da Giovanni Gentile, incarico dal quale era poi stato sollevato dopo il suo rifiuto di prendere la tessera fascista¹⁰.

Diversi anche per temperamento, ma accomunati da una coraggiosa coerenza, aliena da ogni compromesso, don Lorenzo, prete dall’ortodossia inattaccabile e il «filosofo della compresenza», Capitini, avevano entrambi subito l’ostracismo del

⁷ Alcuni spunti e riflessioni sul confronto tra i due personaggi sono presenti nel saggio: T. Pironi, *L’incontro con Aldo Capitini*, in C. Betti (ed.), *Don Milani tra storia e memoria. La sua eredità quarant’anni dopo*, Unicopli, Milano 2009, pp. 143-149.

⁸ S. Fiori, *Carlo Ginzburg: «Imparare non mi stanca»*, «*Il Venerdì di Repubblica*», 1853, 22 settembre 2023, p. 5.

⁹ Sull’ambiente familiare di Lorenzo Milani: F. Ruozzi, V. Milani Comparetti, *Cronologia*, in A. Melloni (dir.), F. Ruozzi, A. Canfora, V. Oldano, S. Tanzanella (a cura di), *Don Milani. Tutte le opere*, Meridiani Mondadori, Milano 2017, t. 1, pp. LXXIII-LXXXVIII. I due tomi raccolgono l’opera completa di Don Lorenzo Milani, comprensiva di tutti gli scritti editi e inediti; V. Milani Comparetti, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole. Testimonianze inedite dagli archivi di famiglia*, Edizioni Conoscenza, Roma 2017. Per la bibliografia degli studi su don Milani, si rimanda a F. Ruozzi, *Don Lorenzo Milani: fonti e studi 2007-2015. Bollettino bibliografico*, «Cristianesimo nella storia, Ricerche storiche, esegetiche, teologiche» 1 (2015), pp. 125-175; F. Ruozzi, *Don Lorenzo Milani: fonti e studi 2016-2018. Bollettino bibliografico*, «Cristianesimo nella storia, Ricerche storiche, esegetiche, teologiche», 3, (2018), pp. 691-768.

¹⁰ Per notizie biografiche su Aldo Capitini si rimanda alla voce *Aldo Capitini*, curata da M. Catarci e T. Pironi, «Dizionario Biografico dell’Educazione 1800-2000», diretto da G. Chiosso e R. Sani, Editrice Bibliografica, Milano 2013, vol. I, pp. 267-268. Molto ampia risulta la bibliografia di e su Aldo Capitini, per la quale si rimanda a C. Foppa Pedretti, *Bibliografia primaria e secondaria di Aldo Capitini (1926-2007)*, Vita e Pensiero, Milano 2007. Sul suo orientamento pedagogico si ricordano i seguenti principali studi: T. Pironi, *La pedagogia del nuovo di Aldo Capitini. Tra religione ed etica laica*, Clueb, Bologna 1991; M. Pomi, *Al servizio dell’impossibile. Un profilo pedagogico di Aldo Capitini*, La Nuova Italia-RCS, Milano-Firenze 2005; C. Foppa Pedretti, *Spirito profetico ed educazione in Aldo Capitini. Prospettive filosofiche, religiose e pedagogiche del post-umanesimo e della compresenza*, Vita e Pensiero, Milano 2005; P. Giacchè (ed), *La religione dell’educazione. Scritti pedagogici di Aldo Capitini*, Edizioni La Meridiana, Molfetta 2008; G. Moscati (Et), *Il pensiero e le opere di Aldo Capitini nella coscienza delle nuove generazioni. Atti della prima giornata dei giovani studiosi capitiniani* (Perugia, 14 marzo 2009), Levante editori, Bari 2010; M. Catarci, *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Armando, Roma 2013; L. Romano, *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l’uomo nuovo*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Sant'ufficio: il 10 dicembre 1958 era stato ordinato il ritiro dal commercio di *Esperienze pastorali*, mentre, poco più di un anno prima, l'8 febbraio 1956, era stato messo all'Indice dei libri proibiti il volume *Religione aperta* (1955).

Nella convinzione che ogni cambiamento fosse realizzabile attraverso l'educazione, diedero entrambi significato alle esperienze di cui si resero promotori fin dall'immediato secondo dopoguerra e che furono all'origine del loro rapporto. In primo luogo, il 'primato della coscienza', da ambedue ritenuto fondamentale, che si pone alla base del valore emancipativo, assegnato alla 'parola', quale esigenza individuale e insieme comunicativa.

L'esercizio della parola per educare alla democrazia

Ad un mese dalla liberazione di Perugia, il 17 luglio 1944, Aldo Capitini aveva dato vita nella sua città natale all'esperienza dei Centri di Orientamento Sociale, con l'obiettivo di offrire un contributo all'educazione degli adulti, per promuovere nuove forme di educazione dal 'basso' a livello diffuso, che fossero alternative a quelle propagandistiche offerte dai circoli politici e parrocchiali. Di qui l'utilizzo della parola «centro» che implicava l'apertura e la non esclusione di chi fosse di opinioni diverse, e di conseguenza in antitesi a quella circoscritta di circolo o di gruppo¹¹.

Egli ne chiariva perciò l'intento:

Basandoci sulla discussione volevamo un nuovo tipo di incontro che non fosse né la conferenza, né il comizio, ma dove si ascoltasse e si parlasse e dove lo scambio di idee, le differenze, e anche le opposizioni educavano al metodo democratico. In quel momento particolare interessava soprattutto la risoluzione dei problemi quotidiani di mercato, dei viveri, dell'igiene, ecc., in modo che l'intellettuale era posto a contatto con il popolo su un comune terreno di interessi¹².

Si trattava di un'iniziativa che era nata dalla consapevolezza da parte del filosofo umbro della mancanza secolare in Italia di un'opinione pubblica, non solo a causa della diffusa piaga dell'analfabetismo, ma anche per la persistenza sul piano delle istituzioni, in primo luogo della scuola, di logiche autoritarie, fortemente gerarchiche ed elitarie. Con l'esperienza dei Centri di Orientamento Sociale, Capitini

¹¹ A. Capitini, *Relazione sui Centri di Orientamento Sociale*, in «Dispense degli Atti del seminario per l'educazione degli adulti», Istituto di Pedagogia, Università degli Studi di Firenze, fasc. II, a.a. 1958-59, pp. 1-39.

¹² Ivi, p.1.

intendeva opporre, in maniera radicale, alla 'chiusura' degli apparati di potere, uno spirito di 'apertura', e quindi un diverso modo di essere, grazie al principio della nonviolenza (termine che Capitini prediligeva senza trattino), al controllo dal 'basso' delle amministrazioni, al dialogo e alla partecipazione di tutti senza esclusione di genere (le donne erano infatti in presenza massiccia) o di minoranze nelle discussioni. L'intento non era tanto quello di sostituirsi alle istituzioni esistenti, bensì quello di proporsi come «'libera aggiunta', di integrazione continua al lavoro politico, sindacale, a quello delle scuole [...] in grado di attivare e articolare le moltitudini»¹³. Si trattava di promuovere, come diremmo oggi, una sorta di educazione alla cittadinanza, in quanto, in un'assemblea libera e aperta, che non aveva potere deliberante, i cittadini potessero discutere dei problemi emergenti, alla presenza di esperti che venivano invitati per l'occasione.

L'esigenza da parte di Capitini era dunque quella di attivare nel presente, 'qui ed ora' una coscientizzazione diffusa, partendo dai problemi concreti e quotidiani sollevati dai partecipanti per poi affrontare questioni più generali, inerenti i rapporti tra i cittadini e il mondo delle istituzioni, della politica, della cultura, via via inserite «nella ricerca collettiva, come un pensare insieme, razionalizzando le esigenze al loro sorgere»¹⁴.

La tempestività con cui i COS si inserirono nel periodo dell'immediato dopoguerra fece sì che la partecipazione risultasse abbastanza notevole nei primi tempi, fino poi a diluirsi via via all'approssimarsi delle elezioni del '48. In un clima sempre più incandescente, gli stessi partiti dello schieramento progressista, a cui Capitini aveva chiesto la collaborazione, non colsero la portata innovativa della sua proposta, spinti dalla necessità di organizzare le loro forze su un piano prettamente propagandistico. Non va peraltro dimenticato che Capitini, in sintonia con Guido Calogero, aveva contribuito alla nascita del liberalsocialismo ma all'atto della sua trasformazione nel Partito d'Azione, si ritrasse, per la diffidenza da lui espressa verso le formazioni partitiche e ciò non contribuì certo a favorire un reciproco scambio¹⁵.

Parallelamente, nell'ottobre del 1947, don Lorenzo Milani era stato nominato capellano della parrocchia di San Donato nel Comune di Calenzano, dove rimase per sette anni, fino al suo trasferimento a Barbiana, l'8 dicembre del 1954. Proprio in

¹³ Ivi, p. 32.

¹⁴ Id., *Italia Nonviolenta*, Libreria internazionale d'avanguardia, Bologna 1947, p. 87.

¹⁵ C. Betti, *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l'area laica*, in A. Ascenzi e R. Sani (Eds), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Studium edizioni, Roma 2022, p. 341 e ss.

quel borgo industriale vicino a Prato, egli aveva dato vita a una scuola serale, da lui posta a fondamento dell'azione pastorale, che si era posta in piena rottura con l'impostazione catechistica e dottrinale degli orientamenti ecclesiastici prevalenti¹⁶. Una scuola rivolta a 'tutti', soprattutto ai 'lontani', che metteva al centro del suo progetto l'affrancamento dall'ignoranza, dal conformismo, dalla banalità del vivere. Secondo don Lorenzo, infatti, la battaglia per l'evangelizzazione non poteva fondarsi su 'catture' strumentali, sulla 'non scelta', ma doveva scaturire, in modo maieutico, da una presa di coscienza interiore. Al di là dei contesti e delle differenti finalità, anche in questo caso, come per l'esperienza realizzata da Capi-tini, si partiva dai problemi concreti vissuti nel quotidiano per far scaturire riflessioni sulle grandi questioni.

Come è noto, da parte di don Milani non era neppure infrequente l'utilizzo della provocazione al fine di combattere l'indifferenza, il disimpegno, suscitando inquietudine, per far discutere, per 'elevare':

Io al mio popolo ho tolto la pace. Non ho seminato che contrasti, discussioni, contrapposti schieramenti di pensiero [...]; ma non si può negare che tutto questo ha elevato il livello degli argomenti di conversazione e di passione del mio popolo¹⁷.

L'organizzazione delle famose conferenze del venerdì, come lo spazio dedicato alla lettura dei quotidiani, attraverso l'esame dei vari articoli, 'parola per parola', confrontando tra loro quelli di diverse tendenze, traevano origine dalla consapevolezza del carattere discriminante della lingua, della cultura, perpetrante da secoli la separazione tra dominati e dominanti: «Lo strumento della parola rende in grado di discutere insieme un ingegnere con un avvocato, pur avendo diverse competenze, ma esclude il contadino e l'operaio»¹⁸.

Nell'agosto del 1954, poco prima di partire per Barbiana, in un discorso rivolto ai genitori della parrocchia di San Donato, in merito ai loro doveri nei confronti dei figli, aveva detto: «Quando avete buttato nel mondo d'oggi un ragazzo senza istruzione avete buttato in cielo un passerotto senza ali»¹⁹.

¹⁶ F. De Giorgi, *L'educazione popolare e don Milani*, in C. Betti. (a cura di) *Don Milani tra storia e memoria: la sua eredità quarant'anni dopo*, Unicopli, Milano 2009, pp. 51-64.

¹⁷ L. Milani, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1958, p. 146.

¹⁸ Ivi, pp. 220-221.

¹⁹ Don Lorenzo Milani, *I doveri dei genitori (Traccia di un discorso tenuto da don Lorenzo ai genitori della parrocchia di San Donato a Calenzano)*, San Donato, 22 agosto, 1954, in *Don Lorenzo Milani. La parola fa eguali*, cit. p. 13.

L'incontro a Barbiana e l'esperienza del «Giornale-Scuola»

Capitini, rimasto particolarmente colpito dalla lettura di *Esperienze pastorali*, presentò subito il libro presso il COR di Perugia, il Centro di Orientamento Religioso da lui fondato nel 1952, insieme alla quacchera inglese, Emma Thomas, allo scopo di favorire il dialogo interreligioso. In quell'occasione egli lo definì «il più bel libro che un cattolico italiano abbia dato in questo secolo», e quindi scrisse al priore: «Faccio acquistare il suo libro e piace a tutti. È così fresco vivo sincero, schietto, che conferma nella certezza che ci sono persone ben orientate. Io vi ho trovato tante cose in cui convengo»²⁰.

Aldo Capitini decise perciò di mettersi in contatto con don Lorenzo, peraltro molto interessato alla sua singolare esperienza educativa, affermando che «era una mia vecchia idea quella della scuola che insegnava a capire ciò che è testo, parole, lingua»²¹. Capitini gli chiese perciò un incontro per capirne di più sulla pratica educativa avviata dal priore a Calenzano e poi a Barbiana, nella quale il filosofo trovava decise consonanze con le attività dai lui intraprese in precedenza coi COS.

Quando si incontrarono in quell'assoluta giornata di giugno, sotto l'ombroso pergolato della canonica di Barbiana, il trentasettenne don Milani aveva avviato da sei anni quella scuola, che in breve tempo divenne così famosa, mentre Capitini, appena passata la soglia del sessant'anni, dal 1956 era professore ordinario di Pedagogia, presso l'Università di Cagliari.

Così, per almeno due volte, nelle estati del 1960 e del 1962, il filosofo perugino si recò a Barbiana per discutere «con quei limpidi ragazzi di nonviolenza»²². In quelle occasioni, il priore si asteneva dall'intervenire e dal fare domande, lasciando tutto lo spazio ai suoi allievi, che in precedenza avevano acquisito informazioni sul pensiero e sulle attività del teorico della nonviolenza. Un ragazzo domandò persino a Capitini come conciliasse il suo vegetarianesimo con il fatto di indossare scarpe di pelle. Un'obiezione – ricordava Franco Gesualdi – che venne poi considerata una buona domanda, poiché se ne parlò a lungo anche in seguito.

²⁰ A. Capitini, *Quegli occhi belli e scuri del vostro maestro. Lettera ai ragazzi di Barbiana* (14 settembre 1967), «Azione Nonviolenta», 6 (1997), p. 5. Per un'approfondita analisi relativa alle vicende della pubblicazione del volume di Don Milani: F. Ruozi, *Esperienze pastorali: storia di un'opera. Scritture, riscritture e ricezione*, «Vivens Homo» 1 (2019), pp. 195-222; Id., *La genesi della condanna di 'Esperienze pastorali' di don Lorenzo Milani negli archivi vaticani*, «Cristianesimo nella storia, Ricerche storiche, esegetiche, teologiche», 3 (2021), pp. 923-991; R. Sani, *Le Esperienze pastorali di don Lorenzo nella Chiesa e nella società del suo tempo*, in R. Sani, D. Simeone (Edd.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola*, EUM-Edizioni, Macerata 2011, pp. 17-54;

²¹ A. Capitini, *Quegli occhi belli*, cit., p. 5.

²² A. Capitini, *La scuola di Barbiana*, «Azione Nonviolenta», 6 (1967), p. 3.

Sempre Gesualdi (Francuccio) ricordava che dalla prima visita di Capitini maturò l'esigenza di affrontare la lettura dell'*Autobiografia* di Gandhi, proseguendo anche in questo caso col consueto metodo che «ogni parola veniva analizzata, sezionata, soppesata. Ogni fatto veniva discusso, ampliato e se necessario confrontato con visitatori esterni»²³.

Durante quell'incontro, Capitini si intrattenne a Barbiana dalla mattina fino alla sera, rispondendo anche durante il pranzo a tutte le domande sulla nonviolenza, sulle sue scelte religiose, sull'esperienza dei COS, ed infine su 'come' offrire gli strumenti per esprimere con la parola il proprio pensiero a chi ne fosse escluso. Secondo la testimonianza di Lanfranco Mencaroni, che aveva accompagnato il filosofo, questi chiese a don Milani che cosa gli suggerisse di fare nella sua Umbria che rispecchiasse lo spirito di Barbiana; il priore gli propose di realizzare un «Giornale-Scuola», da diffondere inizialmente tra gli operai e i contadini dell'Umbria, che affrontasse un argomento di grande attualità²⁴. Il testo doveva essere breve e scritto in modo semplice, corredato da note di spiegazione e di confronto critico con le diverse posizioni espresse dai vari quotidiani. L'obiettivo non era assolutamente quello di trasmettere un messaggio, bensì di fornire gli strumenti interpretativi per affrontare poi in seguito la lettura di qualsiasi quotidiano. Del resto, si trattava di un progetto a cui don Milani pensava da qualche tempo, avendo pure esortato il suo amico Giampaolo Meucci a scrivere «un tratterello elementare [...] di diritto [...] o un giornale [...]. Non per insegnare, ma solo per dare i mezzi tecnici necessari (cioè la lingua ai poveri)»²⁵.

Come è noto, appena giunto a Barbiana, don Milani aveva puntato quasi tutto su 'lingua' e 'lingue', convinto anche dell'importanza di studiare più lingue straniere possibile²⁶, secondo la nota formula «Essere dilettanti in tutto e specialisti solo nell'arte del parlare». In una lettera a Ettore Bernabei, direttore del 'Mattino', confidava:

Io sono sicuro, dunque, che la differenza fra il mio figliolo e il vostro non è nella quantità né nella qualità del tesoro chiuso dentro la mente e il cuore, ma in qualcosa che è sulla soglia fra il dentro e il fuori, anzi è la soglia stessa: la Parola [...]. Sono otto anni che faccio scuola

²³ F. Gesualdi, *Intervista*, «Azione Nonviolenta», 6 (1997), p. 11.

²⁴ L. Mencaroni, *Quel filo diretto tra Perugia e Barbiana*, «Azione Nonviolenta», 6 (1997), p. 8.

²⁵ *Lettera di Don Lorenzo Milani a Giampaolo Meucci*, Barbiana, 2 marzo 1955, in *Lettere di Don Lorenzo Milani. Priore di Barbiana*, Nuova edizione con lettere inedite a cura di Michele Gesualdi, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 2007, p. 54.

²⁶ Don Lorenzo Milani assegnò un'importanza fondamentale all'apprendimento delle lingue straniere, che intendeva diffondere a tutti attraverso la radio; proprio al riguardo preparò un progetto che poi non andò in porto. Nel volume già citato, *Don Lorenzo Milani, La parola fa eguali*, è presente lo schema di quel progetto, in cui si precisa a chi fosse rivolto, gli obiettivi e il metodo (pp. 98-110).

ai contadini e agli operai e ho lasciato ormai quasi tutte le altre materie. Non faccio più che lingua e lingue. Mi richiamo dieci, venti volte per sera alle etimologie. Mi fermo sulle parole, gliele seziono, gliele faccio vivere come persone che hanno una nascita, uno sviluppo, un trasformarsi, un deformarsi [...]. La parola è la chiave fatata che apre ogni porta²⁷.

Don Lorenzo Milani trovò perciò in Aldo Capitini un interlocutore con lui in perfetta sintonia su questo punto, essendo entrambi convinti che l'esercizio della democrazia non consistesse solamente nel diritto di pensare liberamente, ma anche in quello di saper pensare ed esprimere il proprio pensiero e saper interpretare quello degli altri.

Di conseguenza, il filosofo perugino si entusiasmò alla proposta di don Milani e, tornato a Perugia, organizzò in breve tempo un comitato di redazione²⁸. Dal canto suo, il priore si mostrò disponibile a preparare uno schema di presentazione da pubblicare su ogni numero del giornale che ne chiarisse l'intento:

Vogliamo sollevare i nostri fratelli che non intendono quello che leggono a poter intendere. Quando intenderanno voteranno per chi vorranno. Andranno in chiesa o non andranno. Voteranno per un partito che ci piace o che ci dispiace. Non importa. Ci basta aver portato i nostri fratelli al nostro stesso livello di libertà²⁹.

Nella seconda bozza di presentazione, egli aggiungeva: «Il giorno che abbandoneranno il nostro giornale perché potranno leggere quello degli altri noi ne saremo felici perché avremo raggiunto finalmente il nostro scopo»³⁰. Per don Lorenzo il giornale poteva infatti avere successo solo se ne veniva spiegato con chiarezza l'intento, chi erano coloro che lo scrivevano e lo finanziavano. L'iniziativa vide perciò l'immediato coinvolgimento del priore, come si può rilevare dagli appunti su tale progetto, che appaiono più che mai «tormentati da correzioni, cancellature, aggiunte»³¹, tramite la stesura di diverse versioni dell'autopresentazione da parte dei promotori.

²⁷ Don Lorenzo Milani, *Lettera al direttore del «Giornale del mattino»*, 28 marzo 1956, in *Lettere di Don Lorenzo Milani*, cit., p. 77.

²⁸ Del comitato di redazione facevano parte, oltre al medico e amico di Capitini, Lanfranco Mencaroni (coordinatore), il sociologo fiorentino Pio Baldelli, l'ingegnere Luigi Corradi, il medico igienista Maurizio Mori, il maestro Bruno Orsini. Il *Giornale-Scuola* uscì come supplemento del «Solco», organo della Federterra umbra, stampato dalla tipografia Tuderte di Todi (G. Pecorini, *Progetto di un Giornale-Scuola*, in Lorenzo Milani, *I care ancora. Inediti, Lettere, appunti e carte varie*, a cura di G. Pecorini, Editrice Missionaria Italiana, Bologna 2001, p. 87).

²⁹ *Prima bozza di presentazione del Giornale Scuola scritta da Don Lorenzo*, in Don Lorenzo Milani, *La parola fa eguali*, cit., p. 42.

³⁰ *Seconda bozza di presentazione scritta da don Lorenzo Milani*, in Don Lorenzo Milani, *La parola fa eguali*, cit., p. 46.

³¹ G. Pecorini, *Progetto di un Giornale-Scuola*, in Lorenzo Milani, *I care*, cit., p. 79.

Il primo numero del *Giornale Scuola*, col sottotitolo 'Periodico di lotta contro l'analfabetismo', uscì nell'ottobre del 1960; si presentava in un unico foglio, stampato fronte retro in A3, in cui compariva un breve articolo, collocato in alto a sinistra, scritto da Capitini, ma non firmato, intitolato *La liberazione dei popoli coloniali*, un tema in quegli anni di grande attualità; era corredato da quattro rubriche: «Un po' di italiano», per spiegare le parole più difficili e specialistiche; «Un po' di storia», incentrata soprattutto sulla Conferenza di Bandung del 1955; «Un po' di Geografia» relativa all'India, da poco divenuta indipendente; «Problemi dell'istruzione» che affrontava il tema della scolarizzazione dei popoli coloniali³². Dopo l'uscita del primo numero, don Lorenzo scrisse a Capitini scusandosi di non avergli ancora inviato la sua bozza, non mancando però di fornire qualche suggerimento per i numeri successivi. Egli lo esortava ad un maggiore impiego di parole semplici e comprensibili per tutti. Troppo preso dal lavoro a Barbiana, egli si rammaricava di non riuscire nell'intento di dedicarsi come avrebbe voluto a quell'impresa:

Grazie del *Giornale Scuola*. Devo anche scusarmi di non aver mandato quello che avevo preparato. Preparai un'introduzione che presentasse gli autori e gli scopi perché penso che i contadini e gli operai (e tutti del resto) hanno prima di tutto il dubbio e la diffidenza sul 'cui prodest'. Questo mi pare appunto un appunto che si potrebbe fare al vostro primo esemplare e cioè che non si capisce chi lo fa, perché lo fa, ecc. Sarebbe stato bene anche che il quadretto contenente l'articolo fosse a sinistra invece che a destra, oppure che ci fosse qualche altra indicazione che facesse capire a primo colpo che si tratta di un articolo corredato da note. Come è ora non mi pare che lo si capisca subito. Anche il testo non mi pare molto più facile di quello di un altro giornale. Forse avete voluto mettere troppe cose insieme. Comunque non mi piace criticare finché non ho provato in concreto. Gradirei molto, se lo avete, qualche altra copia di questo primo numero e dei prossimi. Mi piacerebbe tanto poter passare una giornata insieme ai redattori e discutere parola per parola³³.

Lo schema rimase invariato per i numeri successivi, ma cambiò il sottotitolo in «Periodico di cultura per il popolo»³⁴. I temi che vennero trattati furono: *La stampa e giornali*; *La liberazione del popolo algerino*; *La scuola pubblica*. Nonostante l'impresa avesse suscitato in Umbria un certo interesse e apprezzamento,

³² Ivi, pp. 87-88.

³³ Lettera di Don Lorenzo Milani a Capitini di commento al primo numero del «*Giornale Scuola*» (Barbiana 3 novembre 1960, in Don Lorenzo Milani, *La parola fa eguali*, cit., p. 40).

³⁴ Dal secondo numero venne effettuato il cambiamento del sottotitolo su «suggerimento di Franco Emilio Borsani, animatore dell'Associazione per la libertà religiosa in Italia, che aveva scritto complimentandosi per l'iniziativa ma ravvisando nel riferimento all'analfabetismo un rischio di risentimento da parte dei destinatari della pubblicazione» (G. Pecorini, *Progetto di un Giornale-Scuola*, in Lorenzo Milani, *I care*, cit., p. 95).

con il quarto numero cessarono le pubblicazioni, sembra per mancanza di fondi³⁵. Non è però escluso che l'ultimo numero del febbraio del 1961 avesse creato un certo dissapora fra i due a causa dell'articolo di Aldo Capitini su *Scuole pubbliche-Libertà di idee*. Il filosofo affermava infatti che solo nelle scuole statali veniva garantito il libero confronto delle opinioni di tutti. Non dimentichiamo che, due anni prima, nel '59, Capitini, proprio a difesa della laicità scolastica, era stato uno dei principali promotori dell'ADESSPI, l'Associazione per la difesa e lo sviluppo della scuola pubblica in Italia³⁶. La risposta di don Milani, dopo la pubblicazione di quell'articolo fu immediata e molto dura. Il 9 marzo 1961, il priore scrisse infatti una lettera alla redazione, in cui contestava la difesa indiscriminata della scuola statale e l'altrettanto indiscriminata condanna di quella privata:

Non si può esaltare l'idea della scuola di stato senza descriverne la realtà, così come non si può denigrare la realtà della scuola dei preti senza citarne le idee. A Firenze, per esempio, non è neanche da mettersi in discussione il dato di fatto che l'unica scuola socialmente e tecnicamente progredita è una scuola di preti, la Madonnina del Grappa. La scuola di Madonnina del Grappa ha 1200 allievi dei quali non uno solo è un figlio di papà³⁷.

Maestri di testimonianza

Quell'episodio non incrinò però i rapporti tra i due, accomunati dalla volontà di rendere la propria vita una testimonianza d'impegno radicale e permanente, difesa col rigore di chi eticamente avrebbe sempre portato fino in fondo le proprie convinzioni, ripudiando opportunismi e cedimenti. Capitini, nel 1933, nel tener fede ai principi di «non menzogna», di «non collaborazione» e di «non violenza», aveva perso il posto di segretario della Scuola Normale di Pisa, colpevole di aver

³⁵ Di ciascun numero del «Giornale-Scuola» vennero stampate cinquemila copie, che vennero diffuse gratuitamente attraverso gli indirizzi dei periodici dei sindacati e dei partiti di sinistra. Secondo quanto scrive Pecorini «Protagonisti della vita sociale e culturale del tempo elogiarono e seguirono l'esperimento, dando opinioni e consigli, offrendosi come collaboratori, e chiedendo copie da distribuire e discutere con gli operai e i contadini. Tra essi, Guido Calogero e Danilo Dolci. Insegnanti delle elementari e delle medie lo usarono come strumento didattico. Biblioteche, circoli culturali, lettori comuni chiesero, anche da altre regioni, di ricevere regolarmente il nuovo giornale, desiderosi d'abbonarsi se le pubblicazioni fossero proseguite» (G. Pecorini, *Progetto di un Giornale-Scuola*, in Lorenzo Milani, *I care*, cit., p. 95).

³⁶ Sull'attività svolta da Capitini nell'ambito dell'ADESSPI, si rimanda all'approfondito studio di L. Romano, *Aldo Capitini e la riforma della scuola pubblica in Italia*, «Espacio, Tiempo y Educación», v. 5, 1 (2018), pp. 201-217.

³⁷ *Lettera di don Lorenzo al responsabile della Redazione del giornale (Barbiana, 9 marzo 1961)*, in Don Lorenzo Milani. La parola fa eguali, cit., p. 50. Sull'episodio si veda la testimonianza di Lanfranco Mencaroni, a cui venne indirizzata la lettera di Don Milani (L. Mencaroni, *Scuola pubblica e scuola privata. Aldo Capitini e Don Lorenzo Milani*, «Linea d'ombra», 4, (1985) pp. 12-14).

difeso la posizione dell'amico Claudio Baglietto, obiettore di coscienza, che si era rifiutato di prendere la tessera del partito fascista³⁸.

Egli aveva mutuato da Michelstaedter il concetto di «persuasione» da opporre a quello di «retorica», cercando di realizzarlo costantemente nella sua vita: «a me importa fundamentalmente l'impiego di questa mia modestissima vita, di queste ore o di questi pochi giorni; e mettere sulla bilancia intima della storia il peso della mia persuasione»³⁹. Il 'persuasivo' non gli appariva né come il sacerdote che trasmette verità, e neppure come l'intellettuale distaccato, bensì come colui che vive la tragicità dell'esistenza con un senso di insufficienza radicale, offrendo il suo particolare contributo per la trasformazione della realtà. Il sentimento religioso diventava perciò l'elemento fondante della prospettiva capitiniana, quale orientamento della prassi e instancabile ricerca dell'Assoluto⁴⁰.

Don Milani restava invece rigorosamente cattolico, mai mettendo in discussione l'impostazione dottrina in materia di fede. In un'intervista concessa a Giorgio Pecorini, egli dichiarò la sua contrarietà alla libera e personale interpretazione dei testi sacri, tenendo a chiarire la differenza tra la sua 'religione' e la 'religiosità'⁴¹. Tuttavia, don Milani apprezzava di Capitini quell'appellarsi al primato della coscienza, anche a costo di gravi rischi personali. In una lettera a Giampaolo Meucci del marzo 1955, don Milani scriveva: «A proposito di Socrate, ti ho mai raccontato della commozione che suscitò la lettura dell'*Apologia* a San Donato? Non avevamo mai trovato nulla che esprimesse così precisamente il nostro ideale»⁴².

Non appare del resto trascurabile che il priore di Barbiana chiedesse continui consigli a Capitini su letture di autobiografie e di epistolari, da meditare insieme ai ragazzi in merito al problema della coscienza, della responsabilità della scelta in prima persona:

vite di uomini che son venute tragicamente in contrasto con l'ordinamento vigente al loro tempo non per scardinarlo, ma per renderlo migliore [*essendo*] l'educazione l'arte delicata di condurre i ragazzi sul filo del rasoio; da un lato forma il loro senso della legalità [...] e dall'altro la volontà di leggi migliori, cioè il senso politico⁴³.

³⁸ Si veda al riguardo P. Polito, *La forza della coscienza. Storia di una persuasione: Claudio Baglietto e Aldo Capitini*, Biblion International Monographs, ebook, 2020.

³⁹ A. Capitini, *Elementi di un'esperienza religiosa*, Laterza, Bari 1937, pp. 111.

⁴⁰ T. Pironi, *La pedagogia del 'nuovo' di Aldo Capitini. Tra religione ed etica laica*, Clueb, Bologna 1991.

⁴¹ G. Pecorini, *Don Milani! Chi era costui?* Baldini & Castoldi, Milano 1996, pp. 296-299.

⁴² Lettera di Don Milani a Giampaolo Meucci, in *Lettere di Don Lorenzo Milani. Priore di Barbiana*, cit., p. 54.

⁴³ L. Milani, *L'obbedienza non è una virtù*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1965, pp. 28-30.

Da qui il significato da ambedue attribuito al senso profetico del maestro che educa, con la parola e con l'esempio, al rischio della scelta, a saper contrastare in ogni momento «la banalità del male», ovvero «quel cittadino onestissimo e obbediente che registra le casse di sapone. Si farebbe scrupolo a sbagliare una cifra, ma non si domanda se è sapone fatto con carne d'uomo»⁴⁴. Senza dubbio, don Milani e i suoi alunni avevano letto e discusso il volume di Hannah Arendt sul processo di Eichmann, pubblicato da Feltrinelli nel 1964.

Non può neppure sfuggire la profonda vicinanza di significato tra il motto 'I care', esposto a Barbiana, e la parola 'SEMPRE', apparsa su un cartello portato da Capitini, durante la marcia della pace Perugia-Assisi, del '61, per testimoniare attivamente un progetto non rimandabile di cambiamento individuale e comunitario⁴⁵. La vicenda dell'obiezione di coscienza fu infatti per la scuola di Barbiana «l'occasione per andare fino in fondo sul senso di responsabilità personale»⁴⁶.

Come è noto, l'occasione per l'immediata presa di posizione del priore fu offerta da Agostino Ammanati quando, il 14 febbraio 1965, gli recapitò un ritaglio de «La Nazione» di due giorni prima, recante il comunicato della sezione Toscana dell'Associazione cappellani militari in congedo⁴⁷. Del resto, il clima nel capoluogo fiorentino, con alla guida il suo sindaco, Giorgio La Pira, era piuttosto fervente, alimentato da un vivace ed animato dibattito sulla pace, sulla nonviolenza e di conseguenza sull'obiezione di coscienza⁴⁸. Ma, come è stato giustamente osservato, tale comunicato fu l'ennesima occasione offerta al priore di far scuola ai suoi ragazzi sul significato dell'obbedienza, da cui scaturì la famosa lettera di risposta ai cappellani militari, elaborata col metodo della scrittura collettiva⁴⁹. Si rivendicava

⁴⁴ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967, p. 78.

⁴⁵ V. Telmon, *L'attualità di un messaggio. Postfazione* al volume di T. Pironi, *Aldo Capitini. Tra religione ed etica laica*, cit., p. 21.

⁴⁶ M. Valpiana, *Il prete obbedientissimo che difese i disobbedienti*, «Azione Nonviolenta», Numero speciale *don Milani oltre il mito*, 4 (2023), p. 3.

⁴⁷ Si veda quanto scrive recentemente M. Labbate, *Le lettere ai Cappellani e ai Giudici sulla responsabilità personale. Opera d'arte della scuola di Barbiana, disobbedienti*, «Azione Nonviolenta», Numero speciale *don Milani oltre il mito*, 4 (2023), p.4. Sulla storia dell'obiezione di coscienza in Italia, si veda sempre dello stesso autore: Id., *Un'altra patria. L'obiezione di coscienza nell'Italia repubblicana*, Pacini, Pisa 2020.

⁴⁸ Cfr. B. Bocchini Camaiani, *Il dibattito fiorentino sull'obiezione di coscienza: il «laboratorio» fiorentino 1961-1962*, in G. Rochat (a cura di), *La spada e la croce. I cappellani militari nelle due guerre mondiali. Atti del XXXIV Convegno di studi sulla Riforma e i movimenti religiosi in Italia*, Torre Pellice, 28-30 agosto 1994, «Bollettino della società di studi valdesi», 176, 1995, pp. 251-286.

⁴⁹ Per approfondimenti sull'intera questione, si rimanda al documentato saggio di Federico Ruozi, aggiornato anche sulla base di documentazione inedita: F. Ruozi, *L'educazione alla pace nell'insegnamento di Don Milani. La lezione (dimenticata) per diventare «cittadini sovrani»*, in F. De Giorgi, *Cantieri di pace nel Novecento. Figure, esperienze e modelli educativi nel secolo dei conflitti*, Il Mulino, Bologna 2018, pp. 117-224; si veda pure l'edizione critica e Postfazione a cura di S. Tanzanella, L. Milani, *Lettera ai Cappellani militari; Lettera ai giudici*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2017; di recente, anche C. Betti, *Don Milani: dal diritto all'obiezione al dovere di non obbedire*, «Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici», (2021) 1, pp. 28-36.

il valore della coscienza di fronte all'obbedienza a ordini ingiusti, mentre nella successiva *Lettera ai giudici*⁵⁰, la questione dell'obiezione passava in secondo piano per porre al centro il problema della responsabilità personale, con espliciti riferimenti al processo di Norimberga e a quello di Eichmann a Gerusalemme. All'approssimarsi della data del processo, Aldo Capitini era intenzionato ad organizzare una manifestazione davanti al Tribunale di Roma, ma don Milani gli chiese esplicitamente di rimandare a dopo la sentenza qualsiasi iniziativa, onde evitare un rinvio:

Caro Capitini, leggo su una circolare un invito a Roma per il processo. Ora accade che mi dispiacerebbe molto che il processo fosse rinviato. Un motivo giustificato di rinvio potrebbe essere un'atmosfera serena per i giudici. Le sarò molto grato se si adopererà per impedire qualsiasi manifestazione prima del processo [...], riservando invece tutte le vostre forze per dopo la sentenza. Sono il primo io a desiderare la massima pubblicità del processo e della mia lettera al presidente, ma vorrei organizzare le cose in modo che il baccano si scatenasse un minuto dopo la sentenza. Mi pare che questo sia un dovere verso il tribunale e il miglior modo d'educare la gente a un serio dibattito di idee. Saluti affettuosi e a presto, suo Lorenzo⁵¹

Anche in questo modo, don Lorenzo, già molto provato dalla malattia, dimostrava con l'esempio la sua profonda convinzione che non ci si dovesse «preoccupare di come bisogna fare scuola, ma solo di come bisogna essere»⁵².

Il filosofo umbro restava invece essenzialmente un protagonista del dibattito politico e culturale del suo tempo, dal carattere fortemente riflessivo, un grande organizzatore di gruppi di opinione; dunque, una personalità profondamente diversa da quella del priore di Barbiana, totalmente preso dall'urgenza di darsi senza riserve a coloro che erano posti ingiustamente ai margini, agli ultimi.

Subito dopo la morte di don Milani, Capitini avrà modo di esprimere grande apprezzamento per la sua opera educativa, riconoscendo che nella sua scuola egli aveva sempre mantenuto distinti i due piani, quello laico da quello confessionale, ovvero i «sei giorni dalla domenica»⁵³.

Dobbiamo infine ricordare che di fronte alle sollecitazioni del filosofo di confrontarsi sulle loro rispettive posizioni religiose, don Milani gli rispondeva «Noi siamo

⁵⁰ L. Milani, *Lettera ai giudici*, ora in A. Melloni (dir.), F. Ruozzi, A. Canfora, V. Oldano, S. Tanzanella (a cura di), *Don Milani. Tutte le opere*, cit., Meridiani Mondadori, Milano 2017, t. 1, pp. 938-952.

⁵¹ *Lettera di Don Milani ad Aldo Capitini* (12.10.1965), in *Lettere di Don Lorenzo Milani*, cit., pp. 267-268.

⁵² L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 239.

⁵³ A. Capitini, *Dibattito sulla Scuola di Barbiana*, «Scuola & Città», 1 (1968), p. 29.

due anime ormai usate e non più servibili, i ragazzi invece potranno, se li aiutiamo, evitare tutti i nostri errori e fare un mondo di bene. Voglio più bene a loro che a lei e a me»⁵⁴.

Purtuttavia, nella loro rigorosa coerenza e del tutto incapaci di scendere a compromessi, erano entrambi pervasi da insanabili ambivalenze, che li rendevano due spiriti inquieti, accomunati da una forte carica tensionale, e perciò mai disposti a rinchiudersi nell'utopico sogno di una ipotetica società perfetta. Scriveva infatti don Milani:

Nulla di ciò che il Cristo ha detto è realizzabile in questa terra su larga scala. E la preghiera che ogni giorno diamo parla di un Regno che dovremo sempre cercare, ma mai raggiungere se non in cielo. Parli dunque il prete di governi e di politica, ma solo per criticarli. Mostri al cristiano soltanto quanto lontano egli sia dall'ideale altissimo del cristianesimo e mai lodi le realizzazioni terrene dei cattolici che (se anche divenissimo molto meglio di quel che tragicamente sono) saranno sempre orribili parodie dell'ideale⁵⁵.

Capitini, dal canto suo, appellandosi alla «teoria della compresenza», da lui intesa come impegno religioso ed esistenziale a non escludere mai nessuno, da vivere costantemente nel presente, quale «ricerca del meglio ad ogni istante»⁵⁶, teneva a marcare la differenza dall'utopista, il quale «delinea razionalmente tutto un mondo e un'organizzazione e meno si cura della molla vitale»⁵⁷. Lo stesso concetto di «omnicrazia», elaborato dal filosofo, implicava un superamento, o meglio, un'aggiunta, un 'di più', rispetto all'idea stessa di democrazia, in quanto «rivoluzione permanente mai soddisfatta, perché c'è sempre da fare meglio per tutti, e quando si sia dato il massimo, c'è da fare un'aggiunta ai deboli, agli stroncati, ai pallidi che assomigliano ai morti»⁵⁸.

Il teorico della nonviolenza era oltremodo convinto che non si potesse sottovalutare l'importanza del momento teorico, della riflessione intellettuale, osservando che si rischia altrimenti di essere «rivoluzionari socialmente, ma si è – per l'altra parte – conservatori»⁵⁹. Egli non accettava la forte dicotomizzazione della realtà, il valore di una cultura che non poteva solamente risolversi nella comunicazione, ma che rimandava anche a qualcosa di ulteriore, come a «una realizzazione

⁵⁴ Lettera di Don Lorenzo Milan ad Aldo Capitini (20 luglio 1960) in *Lettere di Don Lorenzo Milani*, cit., p. 164.

⁵⁵ L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 471.

⁵⁶ A. Capitini, *Elementi*, cit., p. 110.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 115.

⁵⁸ A. Capitini, *Educazione aperta*, La Nuova Italia, Firenze 1968, vol. II, p. 282.

⁵⁹ A. Capitini, *Dibattito sulla scuola di Barbiana*, cit., p. 29.

artistica ardua, a una ricerca filosofica strenua»⁶⁰. Da tutto questo il figlio del povero non poteva restare escluso, per essere indirizzato solo verso quell'unica strada, ritenuta peraltro 'superiore' da don Lorenzo, spesa «al puro servizio dei poveri, servizio culturale, politico, sindacale, morale»⁶¹.

Capitini si mostrava perplesso di fronte alla mancata attenzione del priore alle singole potenzialità da sviluppare in ciascuno, alla valorizzazione delle qualità soggettive, di quei talenti individuali, che apparivano a don Lorenzo un retaggio di un mondo borghese, con cui egli aveva per sempre chiuso⁶². Addirittura, nel loro ultimo incontro, pochi giorni prima della morte, don Lorenzo non fu d'accordo con la proposta di Capitini di spronare i suoi ragazzi a frequentare i corsi della Facoltà di Magistero, in quanto riteneva che dall'Università uscissero «insegnanti non più disponibili per la scuola di tutti»⁶³.

Nulla toglieva però alla grandezza, alla dimensione eroica di un'esperienza straordinaria come la scuola di Barbiana, retta da un maestro di cui, affermava Capitini «gli scolari sentivano che egli non aveva nulla da salvare per sé»⁶⁴. Ormai in fin di vita, nel loro ultimo colloquio, il filosofo gli chiese che cosa potesse fare per lui; egli gli disse di far pubblicità e di diffondere *Lettera a una professoressa*, il libro che in quel momento gli stava più a cuore. Capitini scrisse perciò subito una recensione perché don Milani potesse leggerla⁶⁵. Probabilmente, il priore sperava in cuor suo che quel libro di rottura, facendo discutere, provocando forti prese di posizione, avrebbe contribuito a cambiare il mondo, o perlomeno a renderlo migliore.

TIZIANA PIRONI
University of Bologna

⁶⁰ Ivi, p. 29.

⁶¹ Ivi, p. 30.

⁶² Ivi.

⁶³ Ivi.

⁶⁴ A. Capitini, *Quegli occhi belli e scuri del vostro maestro*, cit., p. 5.

⁶⁵ *La scuola di Barbiana*, «Azione Nonviolenta», 6 (1967), p. 3.

**Un sasso nello stagno.
Uno sguardo su don Milani attraverso la lettura di Antonio Santoni Rugiu**

**A stone in the pond.
A look at Don Milani through the reading of Antonio Santoni Rugiu**

STEFANO OLIVIERO

Il Centenario della nascita di don Lorenzo Milani ha rilanciato nel dibattito pubblico e in quello accademico la discussione sull'attualità e l'eredità del priore di Barbiana in ambito scolastico-educativo. Il presente articolo intende contribuire alla riflessione intorno a questo tema, traendo spunto dalla lettura offerta da Antonio Santoni Rugiu, storico dell'educazione di area laica, scomparso nel 2011 e noto per le sue analisi sempre anti-conformiste e stimolanti. Specialmente negli ultimi anni della sua lunga vita di studioso, è tornato più volte a scrivere di don Milani, da cui era da tempo affascinato e incuriosito.

PAROLE CHIAVE: SELEZIONE SCOLASTICA; DEMOCRAZIA; CLASSISMO; SCUOLA DI MASSA.

The centenary of the birth of Don Lorenzo Milani has relaunched in the public and academic debate the discussion on the relevance and legacy of the prior of Barbiana in the school-educational sphere. The present article intends to contribute to the reflection on this topic, drawing inspiration from the reading offered by Antonio Santoni Rugiu, a historian of education of the lay area, who passed away in 2011 and was known for his always unconventional and stimulating analyses. Especially in the last years of his long life as a scholar, he returned several times to write about Don Milani, by whom he had long been fascinated and intrigued.

KEYWORDS: SCHOOL SELECTION; DEMOCRACY; CLASSISM; MASS EDUCATION.

Demitizzare

In occasione delle celebrazioni del Centenario della nascita di Don Lorenzo Milani è risuonata spesso una domanda di fondo, affatto inedita negli ultimi decenni, ma fattasi via via più insistente nel recente dibattito sulla scuola e in alcuni casi pure nelle discussioni accademiche¹:

La questione, sollevata anche in apertura delle giornate bergamasche nel settembre del 2023 dedicate al Priore, giornate dalle quali trae origine questo stesso contributo², consiste nello stabilire se don Milani debba esser considerato soltanto o soprattutto un oggetto di studio da consegnare al passato, oppure se si può trarre ancora qualche valida indicazione didattica e/o pedagogica dalla sua figura e dalla sua opera.

Bisogna dire subito che estremizzare la questione fra due poli contrapposti e antitetici non ne favorisce la comprensione, anzi rischia semmai di condurre la discussione su un piano politico piuttosto che scientifico, esponendola all'eventuale scontro fra sostenitori e detrattori. Ma la domanda merita senza dubbio una risposta perché l'attualità o inattualità di don Milani è un tema tutt'altro che banale.

Per riflettere intorno al problema, abbiamo pensato di muovere, in specie, dalla originale lettura offerta da Antonio Santoni Rugiu, storico dell'educazione di area laica, fra i più conosciuti del secolo scorso scomparso nel 2011, il quale, specialmente negli ultimi anni della sua lunga vita, ha studiato a più riprese don Milani, figura di cui, ma lo vedremo, egli era da tempo affascinato e incuriosito.

Santoni Rugiu nel 2002 dedicò infatti una monografia al priore, *Il buio della libertà, Storia di don Milani*, poi in parte rivista e aggiornata nel 2007 con il titolo *Don Milani. Una lezione di utopia*, monografia di cui offrì una efficace sintesi in una relazione intitolata *Un maestro di utopia* tenuta al Convegno *Don Milani fra Storia e Memoria* organizzato e coordinato da Carmen Betti a Firenze nel 2007³. Entrambe le pubblicazioni monografiche nascono da un presupposto che

¹ A. Scotto di Luzio, *L'equivoco don Milani*, Einaudi, Torino 2023; L. Ricolfi, *La rivoluzione del merito*, Rizzoli, Milano 2023; A. Scotto di Luzio, *Don Milani centenario. Storia di un apocalittico molto integrato*, «il Mulino», LXXIII, 1 (2024), pp. 98-110; E. Bottero, *Don Milani: un'eredità controversa*, «Doppiozero», 2 Settembre 2023, <https://www.doppiozero.com/don-milani-uneredita-controversa> (15/04/2024).

² *Convegno di studi, Lorenzo Milani: l'uomo e il maestro. Radici familiari e ricezione internazionale*, Università di Bergamo 21-22 settembre 2023, https://dsus.unibg.it/sites/dip7/files/seminari_e_convegni/convegno_milani_online_0.pdf (15/04/2024).

³ A. Santoni Rugiu, *Il buio della libertà, Storia di don Milani*, De Donato, Roma 2002; Id., *Don Milani. Una lezione di utopia*, Ets, Pisa 2007; Id., *Un maestro di utopia* in C. Betti (ed.), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Unicopli, Milano 2009, pp. 39-50.

riteniamo essenziale ed ineliminabile qualora si voglia riflettere seriamente e fuor di polemica sull'attualità milaniana, ovvero la

demitizzazione dei tanti santini artefatti che da parte laica e cattolica, da destra e da sinistra, vorrebbero rappresentare un Don Milani a una sola dimensione, mentre la sua era una personalità assai complessa, meno che mai passibile di oleografismi che scoloriscono l'inquietante ricchezza della sua umanità. Le sue contraddizioni non si possono cancellare, altrimenti se ne va il chiaroscuro, suo tratto ineliminabile. Spesso pare che Don Milani voglia asserire una cosa e poi il suo contrario. La connessione fra le due, se c'è, va cercata scavando e non poco. Sono contraddizioni dilemmatiche in lui naturali, e si fa un falso se si cancella un solo corno del dilemma adattandolo a un'immagine preconfezionata, come appunto quella offerta dai santini. Bisogna guardare ai due corni insieme perché a volte quel contrasto, fa emergere collegamenti sottotraccia che lo sanano. Comunque in lui quei dilemmi giocano un ruolo centrale, costituendo quasi sempre la trama viva delle sue aspirazioni e della sua azione⁴.

Demitizzare don Milani, dunque, non per ridimensionarne la figura, ma semmai per meglio storicizzarla e per circostanziarne la lettura rispetto ai vari contesti spaziali e temporali in cui il priore ha operato, come già in certo senso aveva raccomandato, fra i primi, Pietro Scoppola in occasione di un importante convegno del 1982⁵. Non è infrequente, giusto per fare un esempio, vedere accostati o intercambiati frasi e concetti riguardo alla scuola estrapolati da *Esperienze pastorali* con altrettanti passaggi della *Lettera a una professoressa*, opere invece diverse per natura e per scopo e da calare semmai nel loro tempo e nel loro contesto specifici.

Demitizzare inoltre per tentare di arginare quel processo di banalizzazione e talvolta di mercificazione, già avviato ad inizio Millennio e poi cresciuto esponenzialmente, che ha trasformato in slogan alcune delle frasi milanesi più celebri. Peraltro talvolta finendo pure per travisarle, modificarle o inventarne di nuove: veri e propri apocrifi ricorrenti nei media e nelle pubblicazioni e dunque arbitrariamente ascritti al «canone milaniano»⁶.

⁴ A. Santoni Rugiu, *Don Milani. Una lezione di utopia*, cit., pp. 11-12.

⁵ P. Scoppola, *Vicende politiche e mutamenti economico-sociali dagli anni di De Gasperi all'esperienza del centro-sinistra*, in *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1983.

⁶ F. Ruozi, *Don Lorenzo Milani, genealogia di un apocrifo tramandato da Saviano a Casini*, «Domani», 27 gennaio 2023 <https://www.editorialedomani.it/idee/cultura/don-lorenzo-milani-citazioni-centenario-reakhbh4> (15/04/2024).

«Un modello straordinario di umanità»

Santoni Rugiu in *Don Milani. Una lezione di utopia* traccia dunque un quadro complessivo sul priore di Barbiana privilegiando lo sguardo pedagogico. Un affresco ricco di stimoli grazie anche al consueto tono provocatorio, e a tratti irriverente, distintivo della scrittura di Santoni Rugiu, scrittura che in questo libro potremmo forse definire, in certo senso, milaniana, in quanto non-riverente, orientata a favorire perciò stesso la discussione e la problematizzazione. D'altro canto per Santoni Rugiu don Milani rappresentava «un modello straordinario di umanità, di eccezionale stoicismo e grandezza d'animo»⁷ per il quale, come accennato, nutriva da tempo particolare interesse ed anche curiosità.

Per rimanere per ora al nuovo Millennio, oltre alle due monografie, Santoni Rugiu aveva infatti dedicato diverse pagine a don Milani in un suo lavoro del 2003, *Pedagogia del consumismo e del letame*, parlando dell'evoluzione degli aspetti educativi relativi al risparmio e allo spreco, a partire dal celebre passaggio di *Lettera a una professoressa* in cui Lucio, uno dei ragazzi di Barbiana, disse: «La scuola sarà sempre meglio della merda»⁸. Nel 2006 invece in *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari* Santoni Rugiu tornò su don Milani per parlare della breve esperienza maturata dal sacerdote nelle scuole elementari di Calenzano con le cosiddette venti mezz'ore di educazione religiosa, un residuo del Ventennio, decaduto solo con la revisione del Concordato fra Stato e Chiesa del 1984⁹.

Ma Santoni Rugiu ebbe modo di incontrare pure di persona don Milani, anche se una sola volta. L'occasione fu un dibattito serale, sulla nascente scuola media unica, a Vicchio nel 1962 e raccontato poi dallo stesso Santoni Rugiu in alcune pagine di *Don Milani. Una lezione di utopia*. Il priore di Barbiana, indicato fra i relatori, si presentò con un notevole ritardo con «la tonaca tutta inzaccherata e gli scarponi sepolti da due blocchi di mota»¹⁰. Non perse tempo a scusarsi: passò invece direttamente all'attacco per manifestare la sua profonda delusione per la direzione presa dal processo di riforma della scuola media, nella quale pareva dovesse esser eliminato il latino (lo fu poi solo parzialmente) giudicato dal priore «una cattiveria per i figli dei poveri che invece avrebbero dovuto studiare più

⁷ A. Santoni Rugiu, *Don Milani. Una lezione di utopia*, cit., p. 15.

⁸ Id., *Pedagogia del consumismo (e del letame)*, Anicia, Roma 2003, pp. 48-50; Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Lef, Firenze 1967, p. 13.

⁹ A. Santoni Rugiu, *Maestre e Maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma 2006, pp. 148-152.

¹⁰ Id., *Don Milani. Una lezione di utopia*, cit., p. 23.

lingue possibile comprese le antiche, latino e magari greco ed ebraico»¹¹. Era l'esatto contrario di quello che veniva correntemente detto a sostegno dell'eliminazione del latino, ritenuta una lingua troppo difficile per chi non aveva un adeguato retroterra culturale in famiglia.

Un paio di anni dopo don Milani ebbe qualche scambio con Santoni Rugiu ma solo al telefono o per mezzo dei ragazzi di Barbiana per avere alcuni dati sulla scuola, evidentemente di suo interesse.

Insomma l'indagine sull'universo milaniano è senza dubbio un tratto distintivo degli ultimi anni di Santoni, ma, come già accennato, don Milani era stato un suo interlocutore, in modo più o meno diretto e manifesto, in diversi altri momenti che più avanti richiameremo brevemente per aiutarci a riflettere sull'attualità della pedagogia della parola.

Contenuti e metodi

Carmela Covato ha osservato, molto opportunamente, che l'attenzione di Santoni Rugiu dedicata a don Milani va inserita nel dibattito sul rapporto tra contenuti e metodi che aveva animato la pedagogia italiana fin dagli anni Cinquanta del Novecento e al quale lo stesso storico dell'educazione fiorentino aveva contribuito¹². Sono noti infatti, a questo proposito, gli accesi scambi fra marxisti e attivisti sulla capacità trasformativa della scuola e sul suo rapporto con la società.

Già Mario Alicata nella sua celebre relazione spartiacque al Comitato centrale del Partito Comunista Italiano del 1955, con la quale in certo senso dettò l'agenda politico-scolastica italiana degli anni successivi, aveva insistito su quanto sarebbe stato rischioso pensare di rinnovare la scuola «soltanto attraverso il rinnovamento dei metodi pedagogici e didattici, attraverso l'uso di nuove tecniche di insegnamento»¹³. Fu poi Dina Bertoni Jovine, attraverso soprattutto le pagine di «Riforma della scuola» nata non a caso nel 1955, a condurre questo dibattito. Pochi anni dopo la pedagogista comunista rilanciò inoltre la questione nell'altrettanto celebre confronto a colpi di articoli e libri con Lamberto Borghi, al quale la Bertoni Jovine contestava di riservare un'eccessiva fiducia nella scuola, mutuata appunto dall'attivismo deweyano, come forza propulsiva di cambiamento

¹¹ *Ibidem*.

¹² C. Covato, *Fra contenuti e metodi: il marxismo di Antonio Santoni Rugiu* in C. Betti, G. Bandini, S. Oliviero (edd.), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 62-70.

¹³ M. Alicata, *La riforma della scuola*, Editori riuniti, Roma 1956, p. 14.

sociale¹⁴. Per esempio, in uno di questi scambi, Dina Bertoni Jovine rilevava nella lettura di Borghi l'assenza di

un esame critico della società nella quale l'azione della scuola necessariamente si inserisce oggi e dalla quale prendono sostanza anche le comunità o gruppi che lei considera come "primari organi nella società".

La mancanza di questa analisi rende, in un certo senso, incerto il concetto stesso di comunità, che qualche volta sembra identificarsi *tout court* con la società stessa; altre volte come insieme di organismi primari della società o circoscrizioni locali di una società più larga (comuni o regioni ecc.).

La distinzione più suggestiva da lei data della comunità è forse questa: "la comunità rappresenta la dimensione educativa della società". Ma perché questo discorso divenga esplicito fino in fondo occorre definire i caratteri storici della società odierna per dare la concretezza necessaria al tipo di comunità che si può realizzare nella scuola, vederne anche i limiti.

[...]

E per questo non bastano i metodi scolastici democratici; non basta imparare a discutere, a rispettare le opinioni degli altri, ad assumere come norma la tolleranza. Occorre saper fare una scelta, conquistare un obiettivo, identificare i punti concreti in cui inserire la propria azione, costruirsi cioè un'ideale, un programma. Nella realtà non si può dire di possedere un metodo democratico se non applicato concretamente in una battaglia contro qualche cosa o per qualche cosa, ha un contenuto cioè storicamente determinato.

[...]

Creare comunità scolastiche che pretendano ad una completa autonomia differenziandosi dalla comunità sociale tutta intera, significa lavorare a vuoto, edificare su basi prive del necessario cemento¹⁵.

In altre parole, scriveva sempre Bertoni Jovine dialogando questa volta a distanza con Aldo Pettini, uno dei fondatori del Movimento di Cooperazione Educativa,

il problema non si esaurisce nello stabilire *come* insegnare ma deve necessariamente risolversi nel *che cosa insegnare*. [...] Si può affermare che mentre il metodo attivo come metodo fortemente avanzato soddisfa in pieno le esigenze della fase prevalentemente strumentale dell'apprendimento non può, in alcun modo, preso in sé, imprimere un carattere deciso all'orientamento culturale dell'alunno se non si accompagna con determinate scelte di problemi e di argomenti. [...] Non è dunque la tecnica in sé che caratterizza in modo inequivocabile l'attivismo, poiché la tecnica si dimostra disponibile per qualsivoglia

¹⁴ A. Semeraro, *Introduzione*, in D. Bertoni Jovine, *Principi di pedagogia socialista*, Editori Riuniti, Roma 1977, pp. 7-55; D. Bertoni Jovine, *L'educazione democratica. Scritti scelti di pedagogia e didattica*, a cura di Edoardo Puglielli, Edizioni Conoscenza, Roma 2019; C. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova edizione*, Edizioni Conoscenza, Roma 2022.

¹⁵ D. Bertoni Jovine, *L'educazione democratica. Scritti scelti di pedagogia e didattica*, cit., pp. 187-192.

sistema educativo; ma il metodo strettamente connesso ad una concezione dell'uomo, della società, della cultura in genere¹⁶.

Santoni Rugiu nell'ambito di quel dibattito-scontro privilegiò, come è noto, una soluzione mediatrice fra Dewey e Marx. Emblematica a questo proposito una sua relazione in un importante convegno tenuto all'Istituto Gramsci a Roma il 13 e il 14 gennaio del 1962, propedeutico alla nuova scuola media che da lì a poco sarebbe diventata realtà (31 dicembre 1962). Il convegno di Roma, intitolato *Struttura, metodi e contenuti della scuola obbligatoria*, fu teatro di diversi interventi di alcuni fra i più autorevoli esponenti della pedagogia laica di allora e Santoni Rugiu, all'epoca membro del gruppo scuola del PSI e organico all'*entourage* di «Scuola e Città» (guidato da Lamberto Borghi e da Tristano Codignola), auspicò il superamento della divisione con i compagni comunisti sulla questione dei contenuti e dei metodi nella scuola¹⁷. Se «crediamo», chiosò infatti Santoni Rugiu nella sua relazione,

nella capacità della scuola di creare degli uomini che trasformino la società e che quindi ricavino da questa società dei nuovi prodotti, anche culturali [allora] non mi pare che abbia molta importanza partire da premesse marxiste o giungere a premesse marxiste o viceversa; l'importante è mantenersi fedeli a questo disegno che ritengo il più importante: l'educazione come formazione di attitudini trasformatrici attraverso attiva partecipazione alla lotta per una società e una cultura nuove¹⁸.

Santoni Rugiu, come ha rilevato Carmela Covato, offrì dunque una «visione alternativa e certamente non tecnicistica ma realissima del rapporto tra contenuti e metodi, testimonianza di una scuola veramente attiva» che appunto, sempre a parere della storica romana, lo spinse forse più tardi a guardare con curiosità l'esperienza di Barbiana e poi retrospettivamente quella di Calenzano¹⁹. Ed effettivamente fra le varie riflessioni del priore sulla scuola maturate fra Calenzano e Barbiana, e in parte riportate su *Esperienze pastorali* e sulla *Lettera a una professoressa*, possiamo infatti rintracciare alcuni dei temi che animarono il citato dibattito sulla relazione dialettica fra contenuti e metodi, come ad esempio l'attenzione particolare alle attività pratiche per fare scuola, attività che peraltro

¹⁶ D. Bertoni Jovine, *Storia della didattica*, vol. II, Editori Riuniti, Roma 1976, pp. 470-471.

¹⁷ Gli Atti del Convegno sono stati pubblicati sul numero monografico della rivista «Riforma della scuola», VIII, 6-7 (1962).

¹⁸ A. Santoni Rugiu, *Lo spirito critico non produce valori culturali di massa*, «Riforma della scuola», VIII, 6-7 (1962), p. 17.

¹⁹ C. Covato, *Fra contenuti e metodi: il marxismo di Antonio Santoni Rugiu*, cit., p. 69.

avevano forti analogie, anche se mai dichiarate (anzi, sempre negate) proprio con le proposte della pedagogia attivistica. Pensiamo ad esempio al testo collettivo, al lavoro laboratoriale, alla lettura dei quotidiani etc. Inoltre, nel discorso milaniano riecheggia anche il tema della scuola come comunità e quello sul rapporto fra scuola e società. Ma se vogliamo la riflessione su come fare scuola fu uno dei nodi centrali proprio di *Esperienze pastorali*, basta pensare a quel noto passaggio del libro in cui don Milani scriveva:

spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola e come faccio a averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica.

Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di *come bisogna fare per fare scuola*, ma solo di *come bisogna essere per poter 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 far scuola popolare²⁰.

L'ipotesi di Carmela Covato insomma non è affatto priva di fondamento e, al contrario, ci aiuta a riflettere sulla lettura di Santoni Rugiu per inquadrare meglio il discorso milaniano sulla scuola nel contesto in cui esso si è formato ed è cresciuto, ovvero fra gli anni Cinquanta e gli anni Sessanta.

Come accennato, ed è noto, molte delle riflessioni milanesi sulla scuola sono contenute sostanzialmente in due testi: *Esperienze pastorali*, pubblicato nel 1958 ma scritto di pugno dal priore a cavallo fra gli anni passati da cappellano della diocesi dell'hinterland pratese e quelli in cui approdò nel Mugello, e *Lettera a una professoressa*, frutto invece del lavoro collettivo con i ragazzi della scuola di Barbiana e pubblicato nel 1967. Due opere però diverse per natura e per scopo ed espressione di tempi e contesti tra loro differenti.

Esperienze pastorali

Esperienze pastorali, opera particolarmente apprezzata proprio da Santoni Rugiu e ovviamente non solo da lui, è un libro denso che racconta del lavoro svolto dal sacerdote nel suo esercizio pastorale presso la parrocchia di San Donato di Calenzano, offrendo al contempo una lucida analisi sociologica di quel particolare

²⁰ L. Milani, *Esperienze pastorali*, Lef, Firenze 1958, p. 239.

territorio in cui la cultura e il mondo rurale si stavano ibridando a seguito della crescita del distretto manifatturiero pratese²¹.

La genesi e la storia dei primi passi di *Esperienze pastorali* sono assai conosciute e sono state recentemente arricchite da nuovi studi, fra cui meritano di esser ricordati quelli di Federico Ruozi, che hanno fatto luce su molti particolari di quelle vicende²².

Il volume, scritto a partire dall'arrivo di don Milani a San Donato e proseguito nel corso degli anni Cinquanta fu pubblicato, con l'*imprimatur* del cardinale arcivescovo di Firenze Elia Dalla Costa, dalla Libreria Editrice Fiorentina nel marzo 1958, ma, in estrema sintesi, nel giro di pochi mesi attirò l'attenzione del Vaticano che decise, con un decreto emesso dal S. Uffizio, di farlo ritirare dal commercio a dicembre dello stesso anno.

Al di là dei retroscena e delle ragioni dell'ostracismo di cui il libro fu fatto segno, vicende sulle quali, lo abbiamo detto, gli studi non mancano, qui interessa ricordare invece alcuni passaggi che riguardano più da vicino l'idea di scuola del priore.

Esperienze pastorali fu elaborato e poi pubblicato in un momento in cui la scuola dell'obbligo non era stata ancora riformata (avverrà nel 1962) e le riflessioni contenute in quelle pagine non mirano a promuovere una riforma scolastica o a dare una scossa alla scuola pubblica denunciandone le lacune. «Abbiamo visto», scriveva infatti il priore,

che la rovina dei nostri ragazzi non è nei difetti della scuola, ma a casa. Inutile dunque cercare soluzioni legislative. Ogni miglioramento della scuola non farebbe che favorire chi anche attualmente riesce a seguire la scuola. Accentuerebbe dunque ancora di più il divello²³.

Piuttosto don Milani rilevava un dato di fatto, ovvero la forte selettività della scuola nei confronti dei ceti sociali più deboli, e ragionava su come la Chiesa e un

²¹ *Ibidem*.

²² F. Ruozi, *Esperienze pastorali*, in *Don Milani. Tutte le opere*, vol. I, a cura di F. Ruozi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella, Mondadori, Milano 2017, pp. 1-682; F. Ruozi, *Esperienze pastorali: storia di un'opera. Scritture, riscritture e ricezione*, «Vivens Homo», XXX, 1 (2019), pp. 195-222; F. Ruozi, *La genesi della condanna di Esperienze pastorali di don Lorenzo Milani negli archivi vaticani*, in «Cristianesimo nella storia, Ricerche storiche, esegetiche, teologiche», XLII, 3 (2021), pp. 923-991; R. Sani, *Le Esperienze pastorali di don Lorenzo nella Chiesa e nella società del suo tempo*, in R. Sani, D. Simeone (edd.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola*, EUM Edizioni, Macerata 2011, pp. 17-54; Per una rassegna bibliografica di studi sul priore cfr. F. Ruozi, *Don Lorenzo Milani: fonti e studi 2007- 2015. Bollettino bibliografico*, in «Cristianesimo nella storia, Ricerche storiche, esegetiche, teologiche», XXXVI, 1 (2015) pp. 125-175; F. Ruozi, *Don Lorenzo Milani: fonti e studi 2016-2018. Bollettino bibliografico*, in «Cristianesimo nella storia, Ricerche storiche, esegetiche, teologiche», XXXIX, 3 (2018), pp. 691-768.

²³ *Ivi*, p. 219.

sacerdote come lui potevano adoperarsi per colmare quelle differenze culturali che non permettevano al popolo di poter esser culturalmente al pari con i ceti sociali più elevati, dunque di avere la stessa «padronanza della lingua e del lessico» e poter esser dunque tutti uomini²⁴.

La sua ricetta è nota e stava tutta nell'organizzazione di una Scuola Popolare, ovvero una scuola parrocchiale riservata solamente al popolo. La scuola parrocchiale avrebbe dovuto infatti seguire criteri che don Milani definisce «rigidamente classisti»²⁵, nel senso di essere esclusivamente diretta al popolo meno attrezzato culturalmente:

a noi non interessa tanto di colmare l'abisso di ignoranza, quanto l'abisso di differenza. Se aprissimo le nostre scuole, conferenze, biblioteche anche ai borghesi verrebbe dunque a cadere lo scopo stesso del nostro lavoro. Si accettano forse i ricchi alle nostre distribuzioni gratuite di minestra? Il classismo in questo senso non è dunque una novità per la Chiesa. All'apparenza questa azione classista del prete acuirà il muro di diffidenza e l'odio di classe. Ma nella sostanza e per le generazioni future tutt'altro. Se un giorno con la nostra scuola classista riusciremo a colmare il dislivello avremo tolto all'odio di classe gran parte della sua ragione d'essere²⁶. Sono poi fermamente convinto che quest'ideale di colmare il dislivello culturale tra classe e classe non rappresenta un'utopia.

La prova è questa: oggi un avvocato o un ingegnere godono di un livello culturale e quindi umano dal quale il povero è totalmente tagliato fuori e umiliato.

Ma tra loro due si parlano da pari a pari quantunque l'avvocato non sappia una parola di ingegneria e viceversa. La parità umana è dunque ben compossibile con un totale dislivello in cultura professionale ed è data dal patrimonio comune di cultura generale.

In questa cultura generale il fattore determinante è a nostro avviso la padronanza della lingua e del lessico.

Ora si può presumere che un operaio adulto non abbia buttato via la sua vita, abbia tenuto gli occhi ben aperti sul mondo e quindi sappia quello che vuole quanto l'avvocato o l'ingegnere suoi coetanei e forse meglio.

Se lo troveremo in condizioni di estrema inferiorità rispetto a quei due non sarà dunque per mancanza di idee e di cognizioni, quanto per l'incapacità di esprimersi e di intendere l'espressione nel pensiero altrui.

In altre parole per carenza linguistica e lessicale.

[...] non si tratta infatti di fare di ogni operaio un ingegnere e di ogni ingegnere operaio. Ma solo di far sì che l'essere ingegnere non implichi automaticamente anche l'essere più uomo²⁷.

²⁴ Ivi, p. 220.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Ivi, pp. 220-221.

Insomma *Esperienze pastorali* offriva senza dubbio un'analisi particolareggiata delle condizioni di svantaggio culturale, all'origine del processo di selezione scolastica, in cui versavano molti giovani e aiutava a riflettere sul ruolo giocato dall'istruzione nella vita delle persone e della collettività. Ma sia per i tempi in cui fu scritto e comparve e scomparve piuttosto repentinamente, sia perché rivolto in primis e in prevalenza a chi nella Chiesa operava, quel denso libro non ebbe affatto lo stesso impatto nel dibattito sulla scuola pubblica del *pamphlet* redatto dai ragazzi della Scuola di Barbiana e dal suo maestro.

In breve *Esperienze pastorali* non era un libro di denuncia dei malfunzionamenti della scuola pubblica ma soprattutto pastorale e per di più dopo la sua pubblicazione circolò assai poco, in quanto presto ritirato dal commercio. Si può dire che neppure lambisse il mondo della scuola e della pedagogia. Aldo Visalberghi, organico al gruppo fiorentino della casa editrice La Nuova Italia, che non era certo uno studioso distratto, in un suo articolo comparso su «Scuola e Città» nel 1987, raccontava di aver avuto tra le mani il testo di don Milani solo allora, grazie al regalo di un amico. E solo allora ne fece una puntuale analisi, concentrata sulle dinamiche per cui i ragazzi «disgraziati disgraziati», come li chiamava don Milani in *Esperienze*, venivano esclusi dal sistema scolastico a fronte dei pochissimi «disgraziati fortunati» usciti invece «vittoriosi» dai meccanismi selettivi²⁸. In breve, *Esperienze pastorali* ebbe, in sostanza, la vita di una meteora e fu poco o per niente conosciuto nel panorama scolastico-pedagogico negli anzidetti anni '50-'60. Per quanto abbiamo potuto constatare, nei mesi in cui il libro fu in commercio non comparvero neanche recensioni sulle riviste specialistiche, almeno quelle di area laica. Sarebbe semmai interessante, per avere misura della circolazione del libro negli ambienti pedagogici, rintracciare le recensioni nelle riviste specialistiche comparse invece negli anni successivi. Ma cercheremo di farlo altrove.

Lettera a una professoressa

Come accennato, *Lettera a una professoressa* al contrario di *Esperienze*, aveva il tono, il taglio e lo slancio della denuncia contro la scuola classista ed era dunque stata pensata per il mondo della scuola, per esservi disseminata e vi riuscì. Caso

²⁸ A. Visalberghi, *I "disgraziati disgraziati" di don Milani*, «Scuola e Città», XXXVIII, 9 (1987), pp.369-372; L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 182.

mai fu meno direttamente raccolto dagli interessati, l'invito esplicito ai genitori «a organizzarsi»²⁹.

Scritta e pubblicata nel 1967, quando la scuola media dell'obbligo, ormai di massa, aveva qualche anno di vita e di rodaggio, la *Lettera* si avvale anche del particolare fermento che circondava la scuola e che ebbe il suo exploit con il Movimento studentesco di lì a poco, nel Sessantotto, con il quale intrecciò e condivise diverse istanze. Anzi merita ricordare che divenne uno dei «libri-bandiera» del Movimento studentesco³⁰. In breve, la *Lettera* conobbe un'enorme *audience* e una notevole fortuna editoriale, anche perché il sacerdote toscano e suoi ragazzi barbianesi erano saliti all'onore della cronaca proprio in quegli anni per la coraggiosa difesa degli obiettori di coscienza del 1965, le cui conseguenze processuali erano sempre in atto³¹.

Per meglio circostanziare il confronto che abbiamo introdotto fra i due testi, sono però necessarie alcune ulteriori puntualizzazioni.

Nel 1958 il movimento democratico aveva infatti già avanzato numerose proposte e condotto altrettante battaglie per realizzare la scuola aperta a tutti prevista dall'art. 34 della Costituzione. Proposte e battaglie avviate a cominciare dalla lezione gramsciana del quaderno del carcere n. 12 del 1932, poi ripresa a mano a mano sull'onda del dibattito alla Costituente dagli esponenti comunisti e messa da loro a sistema nel 1955 anche con la nascita della rivista «Riforma della scuola»³². Ma pensiamo anche all'impegno indefesso della pedagogia laico-democratica, a quella per così dire terzo-forzista, e in specie socialista, raccolta attorno alle riviste «Scuola e Città» a «il Ponte» a «Il Mondo», nonché agli insegnanti comunisti, legati all'MCE. Anche nel mondo cattolico, a fronte della parte maggioritaria, moderata, c'era una componente assai aperta, attiva e socialmente orientata come confermano le iniziative dei cristiano-sociali fiorentini, di padre Balducci, con «Testimonianze», fondata proprio nel '58³³.

Nel 1967, quando fu data alle stampe la *Lettera*, passata la stagione concitata preliminare alla approvazione della legge n. 1859 del 1962, l'attenzione degli

²⁹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 5.

³⁰ C. Betti, *Prefazione*, in ead. (ed.), *Don Milani fra storia e memoria*, cit., p. 14.

³¹ L. Milani, *Lettera ai Cappellani militari; lettera ai giudici*, a cura di S. Tanzarella, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2017.

³² A. Gramsci, *Quaderno del carcere n. 12*, a cura di Chiara Meta, Edizioni Conoscenza, Roma 2018; S. Oliviero, *Una scuola democratica per una società democratica. La scuola media unica nelle pagine di «Scuola e Città»*, vol. I, *Dalle origini del dibattito ai primi passi della rivista (1865-1952)*, Astarte Edizioni, Pisa 2023.

³³ A. Ascenzi, R. Sani (edd), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, Studium, Roma 2022; S. Oliviero, *Una scuola democratica per una società democratica*, cit.; E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia (edd), *I due popoli. Vittorino Chizzolini e 'Scuola Italiana Moderna' contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019.

osservatori era già sostanzialmente spostata a individuare limiti e difetti della riforma in sé e quelli incontrati nella sua applicazione, fra cui l'incapacità di accogliere gli alunni più deboli. «Scuola e Città», ad esempio, senza dubbio la rivista fra le più strenue sostenitrici della scuola per tutti e soprattutto del testo di legge finale con cui fu approvata la nuova scuola media statale, non risparmiò le proprie critiche e nel 1966 (aprile-maggio) dedicò perfino un numero monografico speciale a questo tema³⁴.

Tuttavia, come ha notato Carmela Covato, è vero che

il grido che si levò dalla scuola di Barbiana spazzò via, fra l'altro, ogni illusione rispetto al fatto che l'istituzione della scuola media unica, e dunque, l'unificazione dell'istruzione post-elementare avesse contribuito a cancellare in modo significativo la costellazione delle differenze sociali che caratterizzava la popolazione scolastica del nostro paese³⁵.

Lettera a una professoressa, insomma, non doveva esser interpretata solo come una denuncia di carattere sovrastrutturale, come ben evidenziava Covato, allieva di Mario Alighiero Manacorda, organico agli ambienti marxisti, perché aveva evidenti implicazioni a livello sociale ed economico. Anche le reazioni più critiche al libro, come ad esempio quella di Giorgio Bini su «L'Unità» del 12 giugno 1967, riconobbero la straordinaria forza dirompente e esortatrice del messaggio dei ragazzi di Barbiana, pur ridimensionandone la portata innovatrice considerata «l'ampia convergenza con le richieste del movimento democratico»³⁶. Originalità e «forza stimolatrice» rilevata anche da un articolo/recensione di Aldo Visalberghi, pubblicato invece il 2 luglio su «La Stampa»:

questa *Lettera a una professoressa* non è lo sfogo di animi esacerbati, ma un serio e sensatissimo appello a tutta la società italiana, un appello che non deve restare inascoltato.

Impossibile però, aggiungeva Visalberghi, concordare con tutte le tesi del libro³⁷. Bini, ritornando a parlarne sulle colonne de «L'Unità» ne elencava, alcune fra le più estreme e più ingenuie, come l'idea che fosse sufficiente «studiare fino a diciotto anni per diventare insegnanti», perché in fin dei conti «né a Barbiana né altrove si ha diritto di sottovalutare la scienza e la cultura». E concludeva: «scrivete altre lettere e denunciate altre magagne. Mostrateci di saper far meglio dello

³⁴ Il numero monografico si intitola *Tre anni di scuola media*, «Scuola e Città», XVII, 4-5, (1966).

³⁵ C. Covato, *Fra contenuti e metodi*, cit., p. 69.

³⁶ G. Bini, *Una «vendetta» contro la scuola che boccia*, «L'Unità», 12 giugno 1966, p. 6.

³⁷ A. Visalberghi, *Polemico libro di don Milani contro la scuola che boccia*, «La Stampa», 2 luglio 1967, p. 12.

Stato e dei preti. Ma la scienza e la natura rispettatele. Sennò le lasciate ai padroni»³⁸.

Anche Santoni Rugiu non mancò di commentare l'uscita della *Lettera*, con un articolo su «Scuola e città», sostanzialmente per apprezzare le analisi proposte dai ragazzi di Barbiana³⁹. Ma fu particolarmente attento ad indicare la debolezza del fondamento sul quale la *Lettera* costruiva l'aspra sprezzante critica agli insegnanti quali responsabili della selezione scolastica, tanto da renderli simili al

criminale nazista. Cittadino onestissimo e obbediente che registra le casse di sapone. Si farebbe scrupolo a sbagliare una cifra (quattro, quattro meno), ma non domanda se è sapone fatto con carne d'uomo⁴⁰.

Il difetto di questa tesi è che pone sotto accusa gli insegnanti come se questi non fossero ciechi strumenti e perfino vittime del sistema classista. È giusto chiamare in causa il tipo di cultura di cui sono impegnati (*sic!*) gli insegnanti, discriminante pseudo aristocratica, etnocentrica, esclusivista e chi più ne ha più ne metta. Ma questa cultura agli insegnanti viene data fin da quando sono Pierini inconsapevoli nella scuola. Dovrebbero esserci più Gianni e meno Pierini fra i professori e fra i maestri. Giustissimo. Ma quando essi prendono coscienza di essere l'uno o l'altro, è già troppo tardi. Gianni, per esempio, l'ha capito e si dibatte per divenire insegnante senza prendere i difetti di Pierino, e rivendica giustamente il valore della sua cultura. Leggete, è un brano molto bello, un pezzo di letteratura sociologica di alto livello⁴¹.

A dire il vero c'è un passaggio della *Lettera* che sembra essere più indulgente verso gli insegnanti, ma è una goccia in un mare di invettive e di verdetti aspri:

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

Chi ama le creature che stanno bene resta apolitico. Non vuol cambiare nulla⁴².

³⁸ G. Bini, *Una «vendetta» contro la scuola che boccia*, cit., p. 6.

³⁹ A. Santoni Rugiu, *Gianni e Pierino*, «Scuola e Città», XVIII, 6 (1967), pp. 366-368.

⁴⁰ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 78.

⁴¹ A. Santoni Rugiu, *Gianni e Pierino*, cit., p. 367.

⁴² Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 92.

I destinati al fare

Se dunque da una parte anche Santoni Rugiu riconobbe subito la straordinaria carica morale intrinseca alla denuncia dei ragazzi di Barbiana, una carica che la rendeva unica e inossidabile, dall'altra fu altrettanto evidente che analizzare e gridare le storture della scuola pubblica non poteva esser sufficiente a rivoluzionarla, e tanto meno potevano bastare i metodi didattici barbianesi. Pure i contenuti inoltre convincevano poco. In altre parole, la lezione di don Milani da sola non pareva esser utile a cambiare la scuola, come invece hanno pensato molti ammiratori milanesi nei decenni successivi.

Tuttavia, qualche anno dopo Santoni Rugiu in *Crisi del rapporto educativo*⁴³, forse il suo più bel lavoro (un collage di precedenti scritti assai organico però e di grande forza interpretativa), tornò sulla questione per osservarla da vicino e produsse alcune pagine assai utili per capire meglio l'attualità don-milaniana.

Crisi del rapporto educativo fu pubblicato nel 1975 e raccoglieva, come accennato, alcuni articoli pubblicati da Santoni Rugiu su varie riviste negli anni precedenti, ma arricchiti e integrati da nuove riflessioni alla luce delle ultime conquiste democratiche per la scuola, come i Decreti Delegati del 1973/1974, e le relative delusioni per il loro andamento claudicante. Anche *Lettera a una professoressa*, nel frattempo, aveva avuto occasione di circolare e di esser meglio conosciuta.

Fra le integrazioni inserite in *Crisi del rapporto educativo*, nel capitolo tre, intitolato *Divisione del lavoro e educazione*, comparvero pure alcune ulteriori riflessioni su don Milani. Riflessioni sostenute da Santoni Rugiu da una posizione accademicamente più solida e autonoma rispetto al 1967 e in una sua fase intellettuale e scientifica caratterizzata da un progressivo avvicinamento ad una visione marxista della società più netta (l'anno successivo pubblicherà infatti un'antologia di brani marxiani con il titolo: *L'uomo fa l'uomo*)⁴⁴. Nel frattempo, il cosiddetto gruppo di competenti sulla scuola del PSI, guidato da Tristano Codignola⁴⁵, si era disgregato e nel 1974 lo storico dell'educazione era uscito da quel partito per

⁴³ A. Santoni Rugiu, *Crisi del rapporto educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1975.

⁴⁴ K. Marx, *L'uomo fa l'uomo*, a cura di A. Santoni Rugiu, La Nuova Italia, Firenze 1976; per un'attenta ricostruzione delle vicende intorno al gruppo di studiosi e pedagogisti che gravitavano attorno a Tristano Codignola e a La Nuova Italia cfr. C. Betti, *L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey e della pedagogia attivistica internazionale sul rinnovamento e sulla democratizzazione del sistema scolastico nell'Italia del secondo dopoguerra* «History of Education and Children's Literature: HECL», XVII, 2 (2022), pp. 145-168.

⁴⁵ M. degli Innocenti, *Politica scolastica e centro sinistra in Il Centro-sinistra e la riforma della Scuola media (1962)*, Lacaita, Manduria 2005, p. 84.

comparire più tardi nelle liste del PCI come candidato indipendente alla Camera dei deputati nella tornata elettorale del 1983⁴⁶.

Nel capitolo di *Crisi del rapporto educativo* che ospita le osservazioni su don Milani, Santoni Rugiu sembra infatti aver privilegiato l'utilizzo di paradigmi marxiani e/o marxisti per discutere nello specifico della questione della selezione scolastica. Non a caso il capitolo si intitola *Divisione del lavoro e educazione*.

L'analisi partiva dall'osservazione poco felice del ministro p. i. Giuseppe Medici, scritta nell'introduzione al progetto di legge governativo del 1960 per la riforma della scuola media. In sintesi, il titolare del dicastero dell'istruzione, in linea con una tradizione consolidata fra i sostenitori della scuola secondaria a più canali, era convinto che per i giovani «portati al fare delle officine e dei campi» sarebbe stata opportuna una scuola triennale a vicolo cieco piuttosto che una scuola propedeutica agli studi successivi, destinati invece ad altri ceti sociali.

Fraasi come queste, scriveva Santoni Rugiu, «da allora non sono più state nemmeno pronunciate»⁴⁷ perché dal Sessanta ad allora (ovvero al 1975), si era affermata la tendenza «di non stabilire più a livello ideologico e 'pedagogico' la giustizia o l'inevitabilità di diversi modelli formativi per le diverse condizioni socio-economiche»⁴⁸.

Ciò a parere di Santoni Rugiu non presupponeva affatto l'eliminazione della funzione selettiva della scuola, che al contrario «si è mantenuta», ma se ne demandava ormai la 'regolazione' direttamente al «potere economico [...] sempre a tutela della struttura classista del lavoro socialmente diviso, nei modi e nelle forme ritenute più adatte ai tempi»⁴⁹. Regolazione affidata dunque ad un filtro più a valle «soprattutto il filtro principale, il più robusto e il più efficiente perché il più vicino ai comandi, sistemato a protezione finale degli accessi stratificati al mercato del lavoro»⁵⁰.

Ancora a metà degli anni Settanta, sostiene Santoni Rugiu, gli osservatori insistevano invece a imputare prevalentemente alla scuola e alla sua struttura e organizzazione la causa delle ingiustizie sociali e dunque contestualmente ad accordare all'istruzione il potere di risolverle.

⁴⁶ M. Fortini, *Contrastare il declino dell'idea di istruzione pubblica. Intervista ad Antonio Santoni Rugiu*, «L'Unità», 18 giugno 1983, p. 6.

⁴⁷ A. Santoni Rugiu, *Crisi del rapporto educativo*, cit., p. 173.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ *Ivi*, p.174.

⁵⁰ *Ivi*., p.173.

Ma le ingiustizie sociali secondo Santoni Rugiu non potevano esser tutte risolte dalla scuola.

Ed ecco allora don Milani che

sosteneva nella Lettera famosa, con i suoi ragazzi di Barbiana, che la cultura di un giovane boscaiolo è equivalente se non uguale a quella di un coetaneo universitario, perché il sapere è tutto ugualmente degno, se serve a conoscere il mondo creato da Dio⁵¹.

Don Milani da questa premessa, in parte condivisibile, sempre a parere di Santoni Rugiu, traeva però conclusioni «del tutto tradizionali e per nulla rivoluzionarie» risolvendo nella pari padronanza della parola fra «il figlio del contadino, Gianni, e il figlio del dottore, Pierino» l'abbattimento delle differenze socio-economiche fra le classi sociali più deboli e quelle dominanti. Un discorso, quello milaniano, quindi

perfettamente in linea con le tesi tradizionali, e in alleanza, sia pure involontaria, dell'ordinamento didattico costituito, tutto sempre fondato sull'uso della parola, sulla *ratio orandi*, di cui è appunto depositaria la vituperata professoressa, cui la Lettera è notoriamente destinata. Inoltre, il discorso è soprattutto ignaro, ad onta degli ottimi propositi a riguardo, degli effetti della divisione del lavoro, questione decisiva anche in campo educativo, e di cui il libro riscontra gli effetti clamorosi, non le implicazioni⁵².

Il concetto espresso da Santoni Rugiu appare in definitiva già piuttosto chiaro, ma per rafforzarlo egli fece ricorso al supporto di due ulteriori analisi del fenomeno milaniano. La prima è quella offerta da tre studiosi argentini (Justa Ezpeleta, Marta E. Teobaldo, Guillermo M. Villanueva) in un articolo del 1970 sulla rivista «Los Libros» di Buenos Aires⁵³ e poi tradotto nel 1973 su «Scuola e Città»⁵⁴. La seconda proviene invece da alcuni passaggi di un intervento di Mario Alighiero Manacorda al convegno *Il Marxismo italiano degli anni Sessanta e la formazione teorico-politica delle nuove generazioni* tenuto nel 1972 all'Istituto Gramsci⁵⁵. In breve, i pedagogisti sudamericani nel loro articolo, che vale la pena leggere per intero e che qui citiamo direttamente dalla fonte tradotta, colsero, come sottolineò Santoni Rugiu, la più grossa contraddizione della «pedagogia» di don Milani.

⁵¹ Ivi, p. 175.

⁵² Ivi, p. 176.

⁵³ <https://ahira.com.ar/revistas/los-libros/page/2/> 15/04/2024.

⁵⁴ J. Ezpeleta, M. E. Teobaldo, G. M. Villanueva, *Ideologia, educazione e controllo sociale*, «Scuola e città», XXIV, 12 (1973), pp. 606-609.

⁵⁵ M.A. Manacorda, [s.t.], in *Il marxismo italiano degli anni sessanta e la formazione teorico-politica delle nuove generazioni* a cura dell'Istituto Gramsci, Editori Riuniti/Istituto Gramsci, Roma 1972, pp. 419-432.

I contadini di Barbiana scoprono una cultura aliena che invano si cerca di imporre loro [... e dunque a loro] non sfugge il fatto che quella cultura non è la cultura di tutti ma semplicemente la cultura di un'altra classe: la classe dominante. Eppure non portano fino in fondo questo ragionamento, altrimenti non sognerebbero di appartenere alle masse e possedere la parola nell'ambito di una società in cui lavoro manuale e lavoro intellettuale costituiscono termini antitetici.

Una cultura dominante, istituzionalizzata è la traduzione sul piano ideologico di una struttura di potere. Un'analisi dell'educazione che parta da questa prospettiva implica la necessità di scoprire tutti i meccanismi che determinano e realizzano l'integrazione dell'individuo nel sistema, nonché la loro organicità globale⁵⁶.

Insomma concludeva Santoni Rugiu la «pedagogia milaniana» senza dubbio era

estremamente stimolante e attuale al momento in cui esplode proprio per la sua carica di rabbia e di liberazione ma incapace di dare - anche solo a livello di analisi - una presa di coscienza storica contro i danni della scuola di classe, e di vederla con occhio dialettico. Così alla fine tanta rabbia e tanta volontà di liberazione rientrano loro malgrado sulla linea della pedagogia tradizionale, da un lato, e si contentano di progetti di moderato riformismo. Nella linea tradizionale, tradizionalissima, ci rientrano per il culto della parola, considerata l'elemento decisivo nell'educazione come all'epoca della grande auge della teoria dell'istruzione formale, quando appunto il perfezionamento nell'uso della parola a fini professionali e ornamentali era riservato ai figli della classe dominante, i quali non diventavano liberi perché apprendevano a esprimersi oralmente e per iscritto come le regole dell'epoca pretendevano, ma tutto all'opposto, potevano apprendere perché provenienti da condizione sociale già libera dal bisogno, dall'ignoranza integrale e non totalmente soggetta al controllo ideologico dei dominanti. In forme moderne, l'elezione della parola strumento principe ripete l'antico modello retorico⁵⁷.

Una contraddizione implicita rilevata, come accennato, anche da Mario Alighiero Manacorda, il quale riconosceva nella «ideologia» espressa dalla *Lettera a una professoressa*, una delle matrici tanto «stimolanti» quanto «inadeguate», del movimento studentesco,

una concezione naturalistica e non storicistica dell'uomo, la quale si esprime nelle difficoltà di comprendere, accanto al ruolo disumanizzante, anche il ruolo storico che Marx non dimenticava mai di riconoscere al capitale nella sua contraddittoria esistenza⁵⁸.

Da Marx, continuava allora Manacorda, arrivano invece proposte che

⁵⁶ J. Ezpeleta, M. E. Teobaldo, G. M. Villanueva, *Ideologia, educazione e controllo sociale*, cit., p. 606.

⁵⁷ A. Santoni Rugiu, *Crisi del rapporto educativo*, cit., p. 177.

⁵⁸ M. A. Manacorda, [s.t.], cit., p. 430.

forniscono ai problemi del nostro tempo una risposta più adeguata e più moderna di quella avanzata da Marcuse, da Don Milani e dal movimento studentesco o dagli altri movimenti giovanili⁵⁹.

Sulla scorta di queste due analisi Santoni Rugiu in definitiva attribuiva così alla concezione milaniana:

una troppo grezza divisione fra buoni e cattivi, tra padroni e sfruttati, tra servi dei padroni e alleati di sfruttati.

[...]

Non è allora sorprendente che poi, esaurita la prima forte carica di stimoli che ad essi indubbiamente dobbiamo, tutto il fronte contestativo, da Don Milani e più recenti teorici della descolarizzazione, lo sbocco cui essi sono giunti o coincide con un'utopia senza veli [...] o in un recupero di vecchie soluzioni in pro di nuove razionalizzazioni, come appunto in don Milani⁶⁰.

Tuttavia, proseguiva Santoni Rugiu,

sarebbe sciocco rimproverare a Don Milani di non avere spinto fino in fondo il suo discorso o di averlo impostato in modo da non poter avere uno sfocio coerente con le premesse [...] a me premeva giungere alla conclusione che la denuncia delle ingiustizie sociali insite nell'educazione e nella scuola borghesi non è sufficiente per ricavarne, capovolta o in negativo, una progettazione di educazione e di scuola a misura dei proletari: si tratta in realtà di un cammino lungo, fitto di agguati e smarrimenti [...] un cammino che non può essere percorso senza la disponibilità a un'analisi dialettica. Né senza, a mio avviso, riprendere le mosse dalla tematica marxiana sull'emancipazione dell'uomo⁶¹.

Quasi una conclusione. La nostalgia della formazione artigiana e l'eredità di don Milani

In conclusione, a fronte di quanto tentato finora di argomentare in queste pagine, pare opportuno e efficace cercare l'eredità e l'attualità di don Milani nel potere della denuncia come spinta morale verso il cambiamento, piuttosto che nei metodi e nei contenuti offerti dalla sua e dalle esperienze cresciute attorno a lui. Denuncia però da sostanziare necessariamente con le sempre rinnovantesi contraddizioni e contrapposizioni presenti della società.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ A. Santoni Rugiu, *Crisi del rapporto educativo*, cit., p. 178.

⁶¹ *Ivi*, p. 179.

Prima di chiudere questo breve contributo dobbiamo comunque almeno segnalare un altro tema scaturito dalla lettura di don Milani con le lenti di Santoni Rugiu e che sarebbe invece opportuno sviluppare adeguatamente in un altro momento: la nostalgia della formazione artigiana. «La nostalgia del tipo di educazione simboleggiata dal maestro di arti e mestieri» per Santoni Rugiu infatti è «un filo invisibile» che «lega lo sviluppo della pedagogia degli ultimi due secoli circa»⁶². A partire dai grandi innovatori pedagogici come Rousseau e poi Pestalozzi, per arrivare fino a Dewey, il quale recupera «attraverso l'educazione 'progressiva' un disalienante spirito artigianale»⁶³ e finire proprio con don Milani

che consuma la sua celebre esperienza educativa in una sorta di sacca di resistenza di vita artigianal-agricola in rapida estinzione, e che esalta la cultura di Pierino che sa interpretare tutti i suoni e rumori del bosco ma è bocciato perché scrive 'aradio', mentre la professoressa che viene dalla città e si dà tante arie, poi confonde un pero con un susino e forse non distingue bene una pinza da una tenaglia⁶⁴.

È una nostalgia, potremmo aggiungere, che a Barbiana trova espressione nel lavorare fianco a fianco, nel fare cose insieme e produrre attrezzi, nonché strumenti didattici⁶⁵. Una nostalgia la cui massima espressione milaniana, se vogliamo, la si trova poi nell'arte dello scrivere, la quale, come spiegarono i ragazzi di Barbiana «si insegna come ogni altr'arte»⁶⁶, una «tecnica umile» e laboriosa, con la quale gli allievi del priore componevano collettivamente i testi, perché «l'arte è il contrario di pigrizia»⁶⁷.

Tuttavia avventurarsi in questo discorso, come accennato, richiederebbe non poco spazio e qui non possiamo che limitare a farvi solo cenno, trattandosi di uno spunto di grande interesse. Per ora basti accennarne che non è da ritenersi ancora esaurita la discussione sull'eredità di don Milani, perché molti altri sono i lati da approfondire o ulteriormente o del tutto per riuscire a mettere a fuoco la prismatica valenza della esperienza milaniana

Prima di scegliere *Una lezione di Utopia* come sottotitolo della sua monografia su don Milani, Santoni Rugiu era stato tentato anche da *Un sasso nello stagno*, dove il sasso era il messaggio milaniano e le acque stagnanti erano quelle della scuola

⁶² A. Santoni Rugiu, *Nostalgia del maestro artigiano*, Luciano Manzuoli editore, Firenze 1988, p.1.

⁶³ Ivi, p. 3.

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ A. Santoni Rugiu, *Don Milani. Una lezione di utopia*, cit., p. 19.

⁶⁶ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 125.

⁶⁷ Ivi, pp. 126-127.

pubblica con i suoi insegnanti⁶⁸. Il titolo di questo articolo richiama invece il sasso nello stagno di Rodari, che come

una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio⁶⁹.

Siamo convinti infatti che l'eredità e l'attualità di don Milani possano essere cercate e trovate anche nei processi che egli ha innescato e pure nelle loro rappresentazioni. Don Milani, insomma, per usare un'espressione efficace coniata dal suo amico don Alfredo Nesi, ancora oggi può essere «un graffio quotidiano della coscienza»⁷⁰.

STEFANO OLIVIERO
University of Florence

Bibliografia

- Alicata M., *La riforma della scuola*, Editori riuniti, Roma 1956.
- Ascenzi A., Sani R. (edd), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, Studium, Roma 2022.
- Bertoni Jovine D., *Storia della didattica*, vol. II, Editori Riuniti, Roma 1976.
- Ead., *L'educazione democratica. Scritti scelti di pedagogia e didattica*, a cura di Edoardo Puglielli, Edizioni Conoscenza, Roma 2019.
- Betti C., *Prefazione*, in ead. (ed.), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Unicopli, Milano 2009, pp. 9-15.
- Ead., *Don Milani: dal diritto all'obiezione al 'dovere di non obbedire'*, in «Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici», I, 1 (2021), pp. 28-36.
- Ead., *L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey e della pedagogia attivistica internazionale sul rinnovamento e sulla democratizzazione del sistema scolastico nell'Italia del secondo dopoguerra* in «History of Education and Children's Literature: HECL», XVII, 2 (2022), pp. 145-168.
- Bini G., *Una «vendetta» contro la scuola che boccia*, «l'Unità», 12 giugno 1966, p. 6.
- Bottero E., *Don Milani: un'eredità controversa*, «Doppiozero», 2 Settembre 2023, <https://www.doppiozero.com/don-milani-uneredita-controversa>
- Covato C., *Fra contenuti e metodi: il marxismo di Antonio Santoni Rugiu* in C. Betti, G. Bandini, S. Oliviero (edd.), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 62-70.
- Ead., *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova edizione*, Edizioni Conoscenza, Roma 2022.

⁶⁸ A. Santoni Rugiu, *Don Milani. Una lezione di utopia*, cit., p. 11.

⁶⁹ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 2010, p. 7.

⁷⁰ S. Oliviero, *Don Milani nell'archivio della Fondazione don Nesi*, in C. Betti (ed.), *Don Milani fra storia e memoria*, cit., p. 156.

- Damiano E., Orizio B., Scaglia E. (edd), *I due popoli. Vittorino Chizzolini e 'Scuola Italiana Moderna' contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019.
- degli Innocenti M., *Politica scolastica e centro sinistra in Il Centro-sinistra e la riforma della Scuola media (1962)*, Lacaita, Manduria 2005, pp. 75-122.
- Ezpeleta J., Teobaldo M. E., Villanueva Guillermo M., *Ideologia, educazione e controllo sociale*, «Scuola e Città», XXIV, 12 (1973), pp. 606-609.
- Fortini M., *Contrastare il declino dell'idea di istruzione pubblica. Intervista ad Antonio Santoni Rugiu*, «L'Unità», 18 giugno 1983, p. 6
- Gramsci A., *Quaderno del carcere n. 12*, a cura di Chiara Meta, Edizioni Conoscenza, Roma 2018.
- Manacorda Mario A., [s.t.], in *Il marxismo italiano degli anni sessanta e la formazione teorico-politica delle nuove generazioni* a cura dell'Istituto Gramsci, Editori Riuniti/Istituto Gramsci, Roma 1972, pp. 419-432.
- Marx K., *L'uomo fa l'uomo*, a cura di A. Santoni Rugiu, La Nuova Italia, Firenze 1976.
- Milani L., *Esperienze pastorali*, Lef, Firenze 1958.
- Id., *Lettera ai Cappellani militari; lettera ai giudici*, a cura di S. Tanzarella, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2017.
- Oliviero S., *Don Milani nell'archivio della Fondazione don Nesi*, in C. Betti (ed.), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Unicopli, Milano 2009, pp. 155-159.
- Oliviero S., *Una scuola democratica per una società democratica. La scuola media unica nelle pagine di «Scuola e Città»*, vol. I, *Dalle origini del dibattito ai primi passi della rivista (1865-1952)*, Astarte Edizioni, Pisa 2023.
- Ricolfi L., *La rivoluzione del merito*, Rizzoli, Milano 2023.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 2010.
- Ruozzi F., *Don Lorenzo Milani: fonti e studi 2007- 2015. Bollettino bibliografico*, in «Cristianesimo nella storia, Ricerche storiche, esegetiche, teologiche», XXXVI, 1 (2015), pp. 125-175.
- Id., *Esperienze pastorali*, in *Don Milani. Tutte le opere*, a cura di F. Ruozzi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella, vol. I, Mondadori, Milano 2017, pp. 1-682.
- Id., *Don Lorenzo Milani: fonti e studi 2016-2018. Bollettino bibliografico*, «Cristianesimo nella storia, Ricerche storiche, esegetiche, teologiche», XXXIX, 3 (2018), pp. 691-768.
- Id., *Esperienze pastorali: storia di un'opera. Scritture, riscritture e ricezione*, «Vivens Homo», XXX, 1 (2019), pp. 195-222.
- Id., *La genesi della condanna di "Esperienze pastorali" di don Lorenzo Milani negli archivi vaticani*, «Cristianesimo nella storia, Ricerche storiche, esegetiche, teologiche», XLII, 3 (2021), pp. 923-991.
- Id., *Don Lorenzo Milani, genealogia di un apocrifo tramandato da Saviano a Casini*, «Domani», 27 gennaio 2023 <https://www.editorialedomani.it/idee/cultura/don-lorenzo-milani-citazioni-centenario-reakhbh4> (15/04/2024).
- Sani R., *Le Esperienze pastorali di don Lorenzo nella Chiesa e nella società del suo tempo*, in R. Sani, D. Simeone (edd.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola*, EUM-Edizioni, Macerata 2011, pp. 17-54.
- Santoni Rugiu A., *Lo spirito critico non produce valori culturali di massa*, «Riforma della scuola», VIII, 6-7 (1962), nn. 6-7, pp. 14-17.
- Id., *Gianni e Pierino*, in «Scuola e Città», XVIII, 6 (1967), pp. 366-368.
- Id., *Crisi del rapporto educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- Id., *Nostalgia del maestro artigiano*, Luciano Manzuoli editore, Firenze 1988.
- Id., *Il buio della libertà, Storia di don Milani*, De Donato, Roma 2002.
- Id., *Pedagogia del consumismo (e del letame)*, Anicia, Roma 2003.
- Id., *Maestre e Maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma 2006.
- Id., *Don Milani. Una lezione di utopia*, Ets, Pisa 2007.
- Id., *Un maestro di utopia* in C. Betti (ed.), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Unicopli, Milano 2009, pp. 39-50.
- Scoppola P., *Vicende politiche e mutamenti economico-sociali dagli anni di De Gasperi all'esperienza del centro-sinistra*, in *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1983.
- Scotto di Luzio A., *Don Milani centenario. Storia di un apocalittico molto integrato*, «il Mulino», LXXIII, 1 (2024), pp. 98-110.
- Id., *L'equivoco don Milani*, Einaudi, Torino 2023.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze 1967.
- Semeraro A., *Introduzione*, in D. Bertoni Jovine, *Principi di pedagogia socialista*, Editori Riuniti, Roma 1977, pp. 7-55.
- Tre anni di scuola media*, in «Scuola e Città», XVII, 4-5 (1966).
- Visalberghi A., *Polemico libro di don Milani contro la scuola che boccia*, «La Stampa», 2 luglio 1967, p. 12.
- Id., *I "disgraziati disgraziati" di don Milani*, in «Scuola e Città», XXXVIII, 9 (1987), pp.369-372.

La prospettiva pedagogica nella riflessione di don Milani

The pedagogical perspective in don Milani's reflection

ANDREA POTESTIO

Questo articolo vuole indagare se vi è una prospettiva che si può definire 'pedagogica' nell'opera e nelle azioni di don Lorenzo Milani, analizzando in particolare lo sguardo con cui il parroco di Barbiana osserva e si fa interrogare dai bisogni, dalle esigenze e dalla cultura popolare dei poveri e degli emarginati.

PAROLE CHIAVE: LORENZO MILANI; EDUCAZIONE; POPOLO; PEDAGOGIA; RELAZIONE.

This article aims to investigate if there is a perspective that can be defined as 'pedagogical' in the work and actions of don Lorenzo Milani, analyzing in particular the gaze with which the priest of Barbiana observes and studies the needs, requirements and popular culture of the poor and marginalized.

KEYWORDS: LORENZO MILANI; EDUCATION; PEOPLE; PEDAGOGY; RELATIONSHIP.

Una delle questioni più dibattute e irrisolte relative al pensiero, all'opera e alle pratiche di Lorenzo Milani riguarda la sua eredità. Cosa ha lasciato il priore di Barbiana? Quali effetti ha generato il suo sforzo educativo e pastorale? Si direbbe con un lessico contemporaneo: esistono metodi e buone prassi che possono essere attualizzate? Vi sono o vi sono stati eredi del suo pensiero in ambito sociale, teologico o pedagogico? La questione è complessa e di non facile soluzione. Da un lato, è possibile sottolineare che, dopo l'esperienza di Calenzano e Barbiana, non si sono sviluppate una serie di istituzioni e scuole che si ispirano direttamente al metodo milaniano. Come afferma Scotto di Luzio in modo polemico non esiste un metodo riconducibile al pensiero del priore di Barbiana e, di conseguenza, nemmeno indicazioni utili per chi si occupa di scuola e di apprendimenti: «ogni volta che si parla di don Milani si omette questo particolare: nessuna delle indicazioni che si possono ricavare dalla sua opera serve per insegnare la matematica (o qualsiasi altra materia). Serve ad altre cose, ma non alla scuola in senso proprio»¹. Non vi può essere un'eredità reale che parte dal suo pensiero perché le intuizioni e le provocazioni presenti nella sua opera appartengono a un contesto culturale specifico, a un mondo popolare che non esiste più e perché i suoi tentativi hanno generato alcune sperimentazioni scolastiche ed educative che non sono esportabili e si fondano sul carisma fuori dal comune di Lorenzo Milani. Occorre osservare che, da questo punto di vista, don Milani è in ottima compagnia: Rousseau, Pestalozzi, Korczak e molti altri innovatori dal punto di vista pedagogico ed educativo non hanno generato un metodo ufficiale a loro riconducibile e, nel caso di Rousseau e Pestalozzi in particolare, nemmeno esperienze educative concrete di successo. La tesi della mancanza di un'eredità capace di diventare un metodo per generare apprendimenti si basa sulla difficoltà di applicabilità concreta delle riflessioni milanesi, che, al massimo, si devono storicizzare². Naturalmente, un'analisi che storicizza l'opera di don Milani è doverosa da parte dei suoi interpreti per evitare, come è successo, che alcuni suoi pensieri vengano utilizzati

¹ A. Scotto di Luzio, *L'equivoco don Milani*, Einaudi, Torino 2023, p. 13.

² Occorre anche osservare che la mancanza di un metodo specifico e riproducibile nelle prassi educative e nell'opera milaniana non riduce la forza e la portata delle sue riflessioni e nemmeno la prospettiva pedagogica, che si fonda sulla testimonianza e coerenza, anche etica, dell'insegnante. Non a caso, Triani osserva: «non si chiede agli insegnanti particolari strategie dal punto di vista editoriale, oppure una particolare preparazione psicologica, bensì una coerenza morale che sostenga l'insegnante nell'alta responsabilità di garantire il diritto di ognuno ad imparare. La pervasiva presenza del richiamo etico e la sostanziale assenza di attenzione verso gli aspetti psicologici dei ragazzi e del gruppo colpiscono il lettore di oggi, inserito in un contesto dove il rapporto tra lettura etica e lettura psicologica appare esattamente ribaltato a favore della seconda» (P. Triani, *Lettera a una professoressa: quarant'anni dopo*, in R. Sani e D. Simeone (eds.), *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola*, Eum, Macerata 2011, pp. 208-209).

come forme di propaganda retorica o apologetica da parte di chi ha usato strumentalmente le sue riflessioni per avvalorare proprie convinzioni ideologiche. Allo stesso tempo, un adeguato processo di storicizzazione non significa confinare e limitare i suoi scritti a un'epoca e a una cultura determinata, in modo che non possano più interrogare e fungere da stimolo per la contemporaneità.

Non è possibile dimenticare che sono i movimenti di protesta del Sessantotto che vedono in Milani l'autore che può interpretare, al meglio, la loro critica nei confronti della cultura borghese e, di conseguenza, fungono da cassa di risonanza per la diffusione mondiale dello scritto *Lettera a una professoressa*³, uscito nel maggio del 1967. In questo senso, la costruzione del 'mito don Milani' avviene dopo la sua morte per ragioni che si allontanano velocemente dallo spirito e dalle motivazioni dei suoi testi e riguardano, maggiormente, gli avvenimenti turbolenti della fine Sessanta e le ideologie dei decenni successivi⁴. Per questa ragione, non si può che convenire con Peticari quando sostiene che «quella di don Milani è un'eredità che deve ancora trovare i suoi eredi, quelli senza testamento»⁵.

Sottolineando la difficoltà di definire un'eredità stabile, diretta e indiretta, del pensiero milaniano, questo breve saggio vuole indagare se vi è una prospettiva che si può definire 'pedagogica' nella sua opera, partendo dallo sguardo con cui don Milani osserva e si fa interrogare dai bisogni, dalle esigenze e dalla cultura popolare dei poveri e degli emarginati.

³ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, in *Tutte le opere*, I, Mondadori, Milano 2017, pp. 683-926. Frutto di una scrittura collettiva, il testo viene pubblicato nel maggio del 1967, un mese prima della morte di don Milani. Lo scritto ottiene da subito un'ampia diffusione e genera un dibattito intenso, alimentato anche dallo spirito del Sessantotto. Viene tradotto in diverse lingue e, nel 1976, in Italia, uno dei passi più celebri viene inserito dal ministro Malfatti come testo da commentare per gli studenti della maturità. Sulle strumentalizzazioni e anche travisamenti di *Lettera a una professoressa* da parte dei movimenti studenteschi che lo utilizzano come un loro simbolo di protesta, si vedano: M. Lancisi, *Dopo la Lettera. Don Milani e la contestazione studentesca*, Cappelli, Bologna 1980 e G. Turbanti, *'Padre' del 68?*, in R. Michetti e R. Moro (eds.), *Salire a Barbiana. Don Milani da Sessantotto a oggi*, Viella, Roma 2017, pp. 25-60.

⁴ Oltre alle riprese, e relative strumentalizzazioni, del Sessantotto, l'opera di Milani anche nei decenni successivi è stata al centro di vivaci polemiche e interesse. Nel maggio del 1993, la Democrazia cristiana convoca il proprio congresso nazionale a Firenze, utilizzando come slogan una frase di don Milani. Nel 1998, il ministro Luigi Berlinguer sceglie la festa dell'Unità di Calenzano per presentare la sua riforma scolastica. Il 19 novembre 1999, Walter Veltroni visita Barbiana e nel 2000 'I care' diventa il motto del congresso dei Democratici di Sinistra. Altro momento importante nel riconoscimento, a volte anche solo celebrativo ed esornativo, della figura di don Milani è la visita di papa Francesco a Barbiana il 20 giugno del 2017. Su questi aspetti, si veda M. Mennini, *Pellegrinaggi politici a Barbiana*, in R. Michetti e R. Moro (eds.), *Salire a Barbiana. Don Milani da Sessantotto a oggi*, cit., pp. 207-257.

⁵ P. Peticari, *Che cosa resta di don Milani nel capitalismo globale?*, in J.L. Corzo, *Lorenzo Milani. Analisi spirituale e interpretazione pedagogica*, Servitium, Troina 2008, p. 441.

La prospettiva spirituale

A partire dalla conversione avvenuta intorno al 1943 e dal suo ingresso in seminario, lo sguardo attraverso il quale Lorenzo Milani si interessa dei problemi sociali è sicuramente spirituale e religioso. Gli sforzi educativi a Calenzano e a Barbiana, l'attenzione costante verso chi si trova in difficoltà e gli scritti possono essere compresi solo se inseriti nella dimensione religiosa che fonda la sua missione come parroco e come uomo. Corzo sottolinea in modo adeguato questo aspetto del pensiero milaniano:

gli scritti di don Milani si innalzavano da una fede cristiana, lucida, tenace e inflessibile, a partire dalla quale egli seppe mantenere una solida fedeltà a Dio, senza compromessi di alcuna specie. Contando su di essa esigette dalla chiesa in modo duro e nello stesso tempo filiale la conservazione di tutta la bellezza del suo messaggio; si alleò, senza esitazione alcuna con i più umili, diffidando degli intellettuali e dei potenti di buona volontà e discutendo con loro, difensori di opzioni più paternalistiche; per ultimo, elevò la scuola a progetto più urgente, quale ambito privilegiato della luce e della connessione fra il sapere del mondo e la presenza dell'Assoluto⁶.

La prospettiva religiosa di Milani non è contraddetta dal suo atteggiamento, a volte molto critico e aspro nei confronti degli esponenti delle istituzioni ecclesiali. Al contrario, è proprio la tensione verso un ideale che oltrepassa i limiti della storia e che vuole realizzare, per quanto possibile, il messaggio dei vangeli che lo spinge a essere molto esigente nei confronti della Chiesa e delle sue gerarchie. Aiutare i poveri, gli emarginati, gli ultimi, le persone che incontra nelle comunità di Calenzano e Barbiana: questo è il fine verso il quale si indirizza concretamente la sua azione e il suo pensiero pastorale. Le ragioni astratte che allontanano la Chiesa, di cui si sente di fare parte con ardore, dall'autentica missione di realizzare il messaggio dei vangeli lo spingono a criticarla, a esortarla e a prenderne le distanze quando intravede scelte dettate dal compromesso o dall'utilitarismo, senza però allontanarsi da essa. Lo spirito polemico di Lorenzo Milani emerge già negli anni della formazione in seminario. In *Esperienze pastorali*, rileggendo la formazione ricevuta durante quegli anni, afferma:

i seminari non hanno né libri, né programmi, né impostazione culturale propria. Seguono quelli del mondo. Ma i libri, i programmi, l'impostazione culturale del mondo sono

⁶ J.L. Corzo, *Lorenzo Milani. Analisi spirituale e interpretazione pedagogica*, cit., p. 35.

espressione di un'unica classe sociale e non certo di quella dei poveri. Ne rispecchiano le ideologie, le esigenze, l'ambiente, il classismo e spesso anche gli interessi⁷.

Secondo la prospettiva di Milani, la formazione dei parroci non presenta caratteristiche autonome, fondate sul messaggio delle scritture e sui ciò che egli ritiene l'autentica vocazione della cristianità ad aiutare e dare parola agli ultimi e agli emarginati. In questo modo, inevitabilmente, già a partire dai seminari, le istituzioni religiose si fanno portavoce dell'ideologia sociale dominante e, nello specifico, spingono i giovani futuri parroci a conformarsi ai paradigmi teorici dell'ideologia borghese. L'irrequietezza critica porterà il priore di Barbiana a scontrarsi costantemente con ciò che ritiene i compromessi del potere della Chiesa, come testimoniano gli articoli su riviste e giornali e lettere. Da questo punto di vista, sono esemplari le critiche al cardinale Ruffini che si era espresso in termini positivi sul regime di Franco in un'intervista concessa al quotidiano *La Stampa*⁸. Ancora più interessante la giustificazione che Milani fornisce nella *Lettera a Nicola Pistelli*, direttore del settimanale fiorentino *Politica*: «criticheremo i nostri vescovi perché vogliamo loro bene. Vogliamo il loro bene, cioè che diventino migliori, più informati, più seri, più umili. Nessun vescovo può vantarsi di non aver nulla da imparare. Ne ha bisogno come tutti noi»⁹. Nell'argomentazione emerge, da un lato, che le gerarchie della chiesa non sono infallibili e possono essere criticate¹⁰, con la finalità di un miglioramento progressivo e instancabile di tutta l'istituzione alla ricerca di un bene superiore che coincide con il tentativo di avvicinarsi al messaggio autentico della cristianità. Dall'altro, che la possibilità di critica si fonda sul fatto che i parroci possono avere una conoscenza diretta e migliore di alcune situazioni sociali concrete: «l'ultimo parroco di montagna conosce il proprio popolo, il vescovo quel popolo non lo conosce»¹¹.

Il compito di un buon sacerdote secondo Milani è rappresentare un elemento di critica e di stimolo verso chi guida la Chiesa, a partire dall'esperienza diretta e dalla conoscenza concreta delle persone, dei poveri, degli emarginati con i quali si trova in relazione. Allo stesso tempo, però, questa funzione di critica non deve portare alla rottura: «noi la Chiesa non la lasceremo perché non possiamo vivere senza i suoi Sacramenti e senza il suo Insegnamento»¹². E la vita di don Milani

⁷ L. Milani, *Esperienze pastorali*, in *Tutte le opere*, I, cit., p. 229.

⁸ Intervista concessa dal Cardinal Ruffini a «*La Stampa*» il 22.05.59.

⁹ L. Milani, *Lettera a Nicola Pistelli*, in *Tutte le opere*, II, cit., p. 685.

¹⁰ Nella stessa lettera, don Milani ha ricordato che solo il papa è infallibile secondo la Dottrina, cfr. *ivi*, p. 684.

¹¹ *Ivi*, p. 685.

¹² *Ibidem*.

testimonia la sua coerenza rispetto a questa indicazione di obbedienza nei confronti della Chiesa e del papa.

La sottolineatura della prospettiva religiosa dell'opera di don Milani non riduce l'importanza della contestualizzazione storica del suo pensiero e delle sue azioni. Gli articoli polemici, le lettere, la critica nei confronti della Chiesa con *Esperienze pastorali* e nei confronti di una certa idea di scuola con *Lettera a una professoressa* possono essere indagate e comprese solo approfondendo e ricostruendo il contesto storico del secondo dopoguerra, le condizioni specifiche di vita delle classi operaie e contadine con le quali si trova in contatto e le trasformazioni significative della scuola di quel periodo. Allo stesso tempo, però, l'analisi storica e la contestualizzazione non esauriscono la riflessione di don Milani, proprio perché la sua dimensione di fede e di appartenenza spirituale lo spingono a cogliere problemi e criticità del reale che oltrepassano le contingenze del presente e, di conseguenza, che interrogano, se pur in modo unico e irripetibile, le generazioni future, come testimoniano le parole contenute nella lettera al direttore di *Adesso*:

A me invece non importa nulla che i poveri ci guadagnino (questo fatto non ha infatti nessun peso per la venuta del Regno). E l'ingiustizia sociale non è cattiva (per me prete) perché danneggia i poveri, ma perché è peccato cioè offende Dio e ritarda il suo Regno (È la ricchezza e non la povertà che è un'offesa a Dio)¹³.

La prospettiva spirituale e religiosa di don Milani non si fonda sulla prudenza e sui compromessi che, a livello politico, si possono realizzare nella storia. Certamente, ne coglie l'importanza, ma allo stesso tempo li oltrepassa e ne invoca la trasformazione verso un ideale che, nella storia, non è mai completamente realizzabile. Vi è una relazione tra la tensione spirituale milianiana e il suo sforzo educativo? Esiste nell'opera e nelle azioni del priore di Barbiana un'impostazione o una prospettiva pedagogica?

La prospettiva pedagogica

Se volessimo rispondere sinteticamente alle domande che hanno chiuso il paragrafo precedente, potremmo affermare che vi è sicuramente una relazione tra la prospettiva religiosa di don Milani e le sue azioni educative, il suo interesse nei confronti del popolo, di chi è povero ed emarginato e la sua critica verso

¹³ L. Milani, *Lettera a Giulio Vaggi [Direttore di Adesso]*, in *Tutte le opere*, II, cit., p. 252.

l'ideologia borghese dominante nel periodo storico del secondo dopoguerra. Ma una risposta di questo tipo, per evitare di generare ambiguità, deve essere approfondita e argomentata. Per esempio, occorre precisare che negli scritti del priore di Barbiana non vi è una riflessione esplicita e critica su questioni educative, tale da far emergere una chiara posizione pedagogica. Allo stesso modo, gli articoli e le lettere che compongono la sua opera non presentano un metodo di apprendimento che può essere esportato in altri contesti e nemmeno un'idea di scuola organica e strutturata, che può offrire spunti per insegnanti ed educatori futuri. Cosa vi può essere, quindi, di pedagogico nel pensiero di Lorenzo Milani? Come abbiamo osservato precedentemente la sua prospettiva ambisce a denunciare e modificare l'esistenza dell'ingiustizia sociale, della povertà, dell'abbandono scolastico e culturale, dell'emarginazione di numerosi esseri umani, che costituiscono la categoria, difficilmente definibile di 'popolo'¹⁴, a cui Lorenzo Milani dedica le sue attenzioni educative e spirituali. Da un lato, l'esistenza di persone che vivono in situazione di povertà e indigenza rappresenta già uno scandalo e un'ingiustizia, che dovrebbe essere risolta senza compromessi. Dall'altro, il 'popolo' con il quale don Milani si relaziona è portatore di una cultura propria, di una forza vitale che può generare qualcosa di nuovo per la società e per lo stesso Milani. Qualcosa che non deve essere assorbito e inglobato nella cultura delle classi sociali dominanti:

devo tutto quello che so ai giovani operai e contadini cui ho fatto scuola. Quello che loro credevano di stare imparando da me, son io che l'ho imparato da loro. Io ho insegnato loro soltanto a esprimersi mentre loro mi hanno insegnato a vivere. Son loro che mi hanno avviato a pensare le cose che sono scritte in questo libro. Sui libri delle scuole io non le avevo trovate. Le ho imparate mentre le scrivevo e le ho scritte perché loro me le avevano messe nel cuore¹⁵.

Ecco che emerge un primo aspetto pedagogico del pensiero milaniano. La sua educazione popolare non si basa sull'idea di portare gli operai e i contadini a un determinato livello di conoscenza che la società ritiene adeguato. Non ha come finalità la selezione dei migliori e nemmeno l'acquisizione degli elementi base di una cultura riconosciuta e normalizzata¹⁶, ossia altra rispetto a quella di cui sono

¹⁴ Per una riflessione sulla categoria di popolo in prospettiva pedagogica, mi permetto di rimandare al mio *La circolarità non finita della pedagogia. Persona, relazione, 'popolo'*, Studium, Roma 2023.

¹⁵ L. Milani, *Esperienze pastorali*, in *Tutte le opere*, I, cit., p. 262.

¹⁶ L'idea di processi educativi e di una scuola che non abbia come funzione primaria la selezione dei migliori è rilanciata da molti autori della pedagogia contemporanea. Bertagna parla di scuola lievito: «serve allora passare con

portatori i suoi allievi. Al contrario, la finalità della sua proposta educativa si basa sul tentativo di far emergere gli elementi, a volte inconsapevoli e nascosti, della cultura popolare e delle potenzialità che appartengono ai giovani operai e contadini che incontra.

Non a caso, in *Lettera a una professoressa*, Gianni – che rappresenta uno degli studenti più difficili da integrare nei metodi della scuola tradizionale – non è un ragazzo completamente privo di cultura che non sa nulla: «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»¹⁷. Vi è un sapere altro, non strettamente scolastico, che Gianni e molti giovani del popolo possiedono, anche se in modo spesso inconsapevole e privo di strumenti linguistici per poterlo riconoscere e comunicare. La sfida della proposta milaniana è riuscire a valorizzare questa forma di cultura vitale e quotidiana¹⁸. Per questa ragione, le prassi educative di Milano si basano sulla capacità di ascoltare e promuovere le esperienze dei giovani, a partire dalla condizione in cui vivono per far emergere consapevolezze sempre maggiori. Ciò può avvenire solo se vi è una reciprocità tra il maestro e l'educando e se, pur nel rispetto dell'asimmetria tra le due figure, si genera una reale trasformazione sia del *magis* sia del *minus* che, a partire dalle rispettive posizioni, modificano se stessi grazie e attraverso la relazione educativa che vivono. L'importanza della reciprocità fa emergere la prospettiva pedagogica dell'educazione milaniana. La finalità non è portare gli allievi – giovani del popolo che abitano le comunità di Calenzano e Barbiana – verso una cultura specifica, magari quella egemone di stampo borghese che era dominante nel secondo dopoguerra e che costituiva la cultura familiare di appartenenza dello stesso Milani¹⁹. Al contrario, la dimensione della reciprocità, in prospettiva pedagogica, impone che

determinazione da un sistema di istruzione e formazione ancora improntato sul principio del setaccio ad un sistema fondato sul principio opposto del lievito di tutti i differenti talenti e di tutte le differenti eccellenze che ogni studente, nella sua unicità, porta con sé. Continuare ad escludere certe capacità e certe eccellenze solo perché non le si cerca e non le si riconosce, per poterle poi valorizzare per il contributo che possono e devono dare al bene di tutti non è più tollerabile» (G. Bertagna, *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*, Studium, Roma 2022, p. 120). Sull'idea di merito nella proposta milaniana, si veda anche G. Bertagna, *Don Milani tra Costituzione e merito*, «Nuova secondaria», XLI, 3, novembre 2023, pp. 11-15.

¹⁷ L. Milani, *Lettera a una professoressa*, in *Tutte le opere*, I, cit., p. 695.

¹⁸ Riprendendo Cicerone, emerge nelle parole dei ragazzi di Barbiana l'idea della propria cultura popolare come dono: «Ogni popolo ha la sua cultura e nessun popolo ce n'ha meno di un altro. La nostra è un dono che vi portiamo. Un po' di vita nell'arido dei vostri libri scritti da gente che ha letto soli i libri [...]. Siate umili almeno. La vostra cultura ha lacune grandi come le nostre. Forse più grandi. Certo più dannose per un maestro elementare» (ivi, pp. 777-778).

¹⁹ La famiglia di Lorenzo Milani appartiene all'alta borghesia italiana. Il nonno Luigi Adriano Milani fu direttore del museo archeologico di Firenze. Il padre Albano Milani si trovò a gestire il patrimonio familiare e sposò Alice Weiss, di origini ebraiche. Sulla vita di don Milani, si veda a titolo d'esempio, N. Fallaci, *Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*, Milano libri edizioni, Milano 1974. Sull'importanza della figura materna e della cultura ebraica per Lorenzo Milani, si veda: P. Levvero, *L'ebreo don Milani*, il melangolo, Genova 2013.

colui che educa sappia fare un passo indietro, ascoltare gli educandi e far emergere le caratteristiche positive e da valorizzare dei singoli essere umani che educa. Ciò non può essere fatto senza aumentare la consapevolezza degli educandi, affinché possano riconoscere e dare parole agli aspetti significativi, anche se a volte inconsapevoli, che appartengono alla propria cultura. Non a caso, don Milani individua subito l'importanza che la padronanza della lingua assume nei processi formativi dei giovani operai e contadini che ha di fronte: «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»²⁰. La povertà lessicale e la mancanza di un linguaggio che consente di comunicare e di comprendere la realtà in cui si vive conducono alla disuguaglianza e all'emarginazione.

La finalità educativa della proposta milaniana risiede proprio nel tentativo di portare i giovani del popolo a un livello di padronanza della lingua adeguato per non essere e sentirsi svantaggiati. Infatti, come ben emerge in *Lettera a una professoressa*, è proprio la mancanza di lessico adeguato a creare le disuguaglianze iniziali tra gli allievi che appartengono a classi sociali diverse. Disuguaglianze che, secondo la critica di Milani, la scuola tradizionale non aiuta a diminuire, ma amplifica. Allo stesso tempo, la conoscenza linguistica che Milani si augura per i suoi allievi deve essere adeguata per non farsi sfruttare e dominare da chi possiede la cultura, ma non deve diventare eccessiva come quella di Pierino:

quando possederemo tutti la parola, gli arrivisti seguiranno pure i loro studi. Vadano all'università, arraffino diplomi, facciano quattrini, assicurino gli specialisti che occorrono. Basta che non chiedano una fetta più grande di potere come hanno fatto finora. Povero Pierino, mi fai quasi compassione. Il privilegio l'hai pagato caro. Deformato dalla specializzazione, dai libri, dal contatto con la gente tutta eguale²¹.

È importante padroneggiare una lingua per poter comunicare e comprendere la realtà. Milani è ben consapevole dei pericoli che l'ignoranza genera. Pericoli che, come parroco, ha modo di osservare quotidianamente e che si manifestano in atteggiamenti di chiusura, in forme di violenza e di emarginazione, dettate anche dalle dure condizioni di vita dei contadini e operai nel secondo dopoguerra²². Allo

²⁰ L. Milani, *Lettera a una professoressa*, in *Tutte le opere*, I, cit., p. 761. Corzo sottolinea su questo aspetto decisivo del pensiero milaniano: «a Barbiana don Milani ha potuto constatare fino a che punto la mancanza di cultura e, concretamente la mancanza di dominio della parola possano essere causa di disumanizzazione. Ma anche soprattutto strumento di dominio» (J.L. Corzo, *Lorenzo Milani. Analisi spirituale e interpretazione pedagogica*, cit., p. 110).

²¹ *Ibidem*.

²² Le condizioni di vita di operai e contadini nelle comunità di Calenzano e Barbania non sono facili: povertà, miseria, emarginazione, anche violenza e abusi appartengono alla quotidianità di molti gruppi famigliari. Don Milani ne

stesso tempo, lo studio eccessivo genera forme di astrazione e intellettualismo che egli vuole evitare. La cultura che intende promuovere per i giovani del popolo parte dall'esperienza valorizzandola e si allontana da forme di sapere astratto, formalizzato e sterile che, secondo la sua argomentazione, portano a riprodurre i valori e le categorie delle classi egemoni per mantenere forme di controllo sui poveri, alimentando tensioni e ingiustizie sociali. Ecco il secondo aspetto dell'orizzonte pedagogico milaniano: la necessità di promuovere strategie educative che partono dall'esperienza e dalla vita specifica degli educandi per far emergere ciò che considera la cultura concreta delle persone che appartengono al popolo. Su questo tema, Milani si avvicina a molta letteratura pedagogica moderna che, a partire da Rousseau²³, sottolinea il valore dell'esperienza per stimolare l'interesse e l'apprendimento di ciascuno. Se la reciprocità e la valorizzazione dell'esperienza costituiscono due aspetti di ciò che possiamo chiamare, con qualche forzatura, prospettiva pedagogica della riflessione milaniana, non è possibile sottovalutare un rischio della presente nella sua argomentazione: l'idealizzazione dei poveri e del popolo. Scotto di Luzio ben sintetizza questo tema:

Don Milani amava senz'altro i suoi allievi, ma il vero nucleo di questo amore non erano tanto i ragazzi quanto l'austerità di vita che ai suoi occhi prometteva di incarnare. Erano belli proprio perché poveri e finché restavano tali, secondo un modulo tipico del rapporto che storicamente i ceti colti italiani hanno instaurato con il mondo contadino. Il povero custodisce valori e immagini che la modernizzazione del Paese stava travolgendo²⁴.

La povertà rischia di diventare un ideale astratto che promette la conservazione di valori che si stanno, sempre più velocemente, perdendo. Il popolo smette di avere le caratteristiche, anche negative, della realtà e diviene una sorta di modello utopico di purezza e di bontà che oltrepassa la storia e con il quale ci si illude di poter avere un dialogo diretto. Il processo stesso di emancipazione culturale del popolo può essere visto come una minaccia perché lo allontana dalla sua ipotetica condizione originaria di purezza. Questo rischio è presente, in forme più o

ricostruisce alcuni aspetti nella corrispondenza e in articoli. Per esempio, in un articolo uscito su *Adesso* il 15.12.50, afferma: «una nazione dove 8 figlioli su 10 conoscono fin da piccoli la vita coniugale, perché la loro casa è d'una stanza sola, e di letti ne tocca uno ogni due o tre persone. Dove molte sorelle conoscono da vicino i fratelli, qualche figlio la il suo babbo. Dove i fidanzati rimandano il matrimonio per anni e anni. Finché un giorno son costretti a sposarsi in fretta perché son già in tre e così s'adattano anche loro a non aver più nessun intimo segreto col resto della famiglia» (L. Milani, *Natale 1950. 'Per loro non c'è posto'*, in *Tutte le opere*, I, cit., p. 993).

²³ Nell'*Emilio*, Rousseau sottolinea molto il valore educativo dell'esperienza: «non date mai al vostro allievo lezioni verbali perché deve riceverne solo dall'esperienza» (J.-J. Rousseau, *L'Emilio o dell'educazione*, [1762], Studium, Roma 2016, p. 159).

²⁴ A. Scotto di Luzio, *L'equivoco don Milani*, cit., pp. 19-20.

meno esplicite, in molte riflessioni di autori che si occupano di educazione sociale e, in parte, anche in quelle di don Milani. Però, a uno sguardo attento le argomentazioni e l'opera del priore di Barbiana possiedono anche gli anticorpi per scongiurare questo rischio. Anticorpi che si possono sintetizzare proprio in ciò che possiamo indicare come un terzo aspetto della sua prospettiva pedagogica milaniana: l'attenzione ai singoli allievi.

Leggendo gli scritti sulle narrazioni che riguardano le modalità di fare scuola con i ragazzi del popolo, emerge con chiarezza l'attenzione e la capacità di ascolto e valorizzazione delle potenzialità di ciascun allievo. Il popolo non è considerato solo come una categoria collettiva, come un insieme indistinto di persone che si trovano in povertà e in situazione di emarginazione che possono costituire una classe sociale che può, al massimo, rivendicare una migliore posizione sociale. Al contrario, i giovani operai e contadini rappresentano, nella visione di Milani, singoli esseri umani che, attraverso le relazioni educative, l'osservazione, l'ascolto attento e l'accompagnamento costante, possono manifestare attivamente, ciascuno in forma diversa, le proprie potenzialità, trasformandosi in esseri umani consapevoli e anche in cittadini:

la pedagogia così com'è la leverei. Ma non ne sono sicuro. Forse se ne faceste di più si scoprirebbe che ha qualcosa da dirci. Poi forse si scoprirà che ha da dirci una cosa sola. Che i ragazzi son tutti diversi, son diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo, son diversi i paesi, gli ambienti, le famiglie [...]. A Barbiana non passava giorno che non s'entrasse in problemi pedagogici. Ma non con questo nome. Per noi avevano sempre il nome preciso di un ragazzo. Caso per caso, ora per ora²⁵.

Le parole dei ragazzi di Barbiana dimostrano una profonda consapevolezza sulla natura idiografica della pedagogia che, se intesa in questo modo, consente ai processi educativi di generare trasformazioni reali nei vissuti concreti di ogni allievo, a partire dal suo vissuto, dal contesto in cui è cresciuto, dalle sue esigenze e dalle sue specifiche potenzialità da promuovere. Trasformazioni che, se ben guidate attraverso le relazioni educative, possono portare a reali cambiamenti sociali.

ANDREA POTESTIO
University of Bergamo

²⁵ L. Milani, *Lettera a una professoressa*, in *Tutte le opere*, I, cit., pp. 780-781.

**Cultura della parola e origini ebraiche.
Ai fondamenti della pedagogia di don Lorenzo Milani**

**Culture of word and Jewish origins.
To the founding elements of don Lorenzo Milani pedagogy**

PAOLO LEVRERO

Il contributo prende in esame la figura di don Lorenzo Milani, considerando l'originarietà ebraica del sacerdote cristiano quale cifra costitutiva della sua pedagogia. Nell'educazione alla parola – quest'ultima intesa come espressione autentica del pensiero e dell'essenza spirituale soggettiva – si concreta l'umanesimo di don Milani, in cui una originale pedagogia – laica e, insieme, profetica – è protesa nel ricercare la formazione degli esseri umani, specialmente dei più poveri, promuovendone l'emancipazione culturale e morale quale esito d'una coscienza libera e della conoscenza aperta all'interpretazione critica del mondo.

PAROLE CHIAVE: LORENZO MILANI; EBRAISMO; CRISTIANESIMO; PAROLA; FORMAZIONE UMANA.

The essay aims to examine the figure of don Lorenzo Milani, considering the Jewish origins of the Christian priest as a founding element of his pedagogy. In education to the word – understood as an authentic expression of thought and subjective spiritual essence – don Milani's humanism appears, in which an original pedagogy – secular and, at the same time, prophetic – is aimed at seeking self-formation of human beings, especially the poorest, promoting their cultural and moral emancipation as the result of a free conscience and knowledge open to the critical interpretation of the world.

KEYWORDS: LORENZO MILANI; JUDAISM; CHRISTIANITY; WORD; HUMAN SELF-FORMATION.

Ciascun sapere dimensiona l'ordine del pensiero e del discorso che gli sono propri mediante assetti categoriali volti a costituire un'apertura dialogica e dialettica con la realtà. Quanto più cogenti sono le categorie generate – nella loro strutturazione logico-linguistica e in rapporto alle tradizioni eidetiche del sapere stesso, di cui sono un deposito epistemico (cfr. Gennari-Sola, 2016) –, tanto più profonda può derivare la comprensione della realtà che ci si propone d'indagare. Tuttavia, è il riconoscere la problematicità insita nella realtà stessa a muovere il pensiero soggettivo nella ricerca delle categorie che possano meglio dimensionare il processo gnoseologico proteso a esaminarla. Ciò permette di adeguare assetti conoscitivi preesistenti, ma pure sospinge nella costruzione di ulteriori categorie, o, ancora, regolare i rapporti che le medesime categorie stringono fra loro nel tentativo di interpretare la realtà – senza mai poter ritenere di essere pervenuti a posizioni definitive (o definitorie), assolute, indiscutibili, incontrovertibili.

Tali premesse dichiarano la natura incerta, problematica e relativa della conoscenza (cfr. Granese, 1975), nella cui consapevolezza i saperi scientifici possono costituire la loro attività di ricerca quale incedere critico e antidogmatico del pensiero. Ciò vale anzitutto per le scienze umane, come la pedagogia, le quali tentano di chiarire aspetti riguardanti l'uomo e l'umano. Tuttavia, le medesime condizioni descrivono altresì la natura dialogico-dialettica che, ancor prima di riguardare la scienza, sussume l'apertura dell'uomo sul mondo – apertura che, di per sé, non è riconducibile soltanto all'ordine della conoscenza, giacché tale disposizione spetta all'intero essere dell'uomo, in ogni sua dimensione –. Questo presupposto risulta ineludibile nell'accostare il pensiero e l'opera di don Lorenzo Milani, la cui cifra umana sembra sfuggire alle logiche consolidate con le quali si è tentato di comprenderli, per lo più riconducendone il profilo a codici incapaci di cogliere l'essenza della sua figura e preservarne l'autenticità. Al contrario, il malinteso e la trascuratezza – se non il sopruso, la brutalità e la censura nei quali si sono tradotti il biasimo e la disapprovazione – già in vita avevano osteggiato con durezza e disprezzo il nitore adamantino della parola, la «fede [...] appassionata» (Ravasi, 2023: p. VIII) e il rigore morale assoluto di quest'uomo, sacerdote cattolico e maestro, «relegato dall'incomprensione ecclesiastica nel Mugello, a Barbiana, modesta frazione di Vicchio che diverrà nota proprio per la genialità e la fede» (*ibid.*: l.c.) di don Lorenzo Milani.

Al fine di intraprendere una ermeneusi del pensiero e dell'opera milaniana secondo un angolo di parallasse che possa dar conto sia della coerenza – teologica ed etica – della fede di Milani nel Dio cristiano vissuta nel sacerdozio sia del suo

magistero – la cui cifra è, insieme, intellettuale e spirituale, religiosa e laica, teologica e pedagogica, umanistica e profetica –, una categoria che si ritiene qui irrinunciabile per una comprensione congrua è quella di *ebraismo*. Ciò in ossequio alle origini ebraiche di Milani, spesso considerate dalla critica come un elemento di dettaglio, giacché la famiglia Milani non ha mai vissuto alcuna pratica culturale, né apertamente educato i figli a una professione di fede. La pubblicistica, non solo pedagogica, inerente alla professione di fede cristiano-cattolica di Milani è assai vasta e nota, senza dimenticare quanto affermato da papa Francesco durante la visita a Barbiana il 20 giugno 2017, a cinquant'anni dalla morte del prete fiorentino. Le parole di papa Francesco sono pronunciate affinché don Milani sia «riconosciuto e compreso nella sua fedeltà al Vangelo e nella rettitudine della sua azione pastorale» e ammettono che «la Chiesa riconosce in quella vita un modo esemplare di servire il Vangelo, i poveri e la Chiesa stessa». Il presente contributo si propone di cogliere la cifra ebraica del pensiero e dell'opera di Lorenzo Milani – che pure restano quelli di un prete cattolico –. L'ebraicità di don Milani va ricercata nella sua essenza d'uomo, giacché – come ricorda lo studioso Vladimir Jankélévitch, ebreo di origini russe naturalizzato francese – essere ebreo è qualcosa di «impalpabile che non dipende dalla religione, che molti non praticano, né dalla razza, di cui neghiamo l'esistenza, e neanche dalla nazionalità» (Jankélévitch, 1986: p. 10). Pertanto, pare utile guardare a Milani anche come ebreo per comprendere la sua vita, il suo pensiero, la sua pedagogia (cfr. Levrero, 2013). Per l'ebreo considerarsi tale permane quale condizione del proprio pensarsi, sentirsi e viverci in quanto essere umano, poiché «il fatto di essere ebrei è un fatto che non si cancella né con la naturalizzazione né con la conversione» (*ibid.*: p. 8). Non si tratta di un attributo particolare, ma consiste nell'avvertire in se stessi e verso se stessi una alterità radicale. Se è vero che «ogni uomo è altro da se stesso, e non è uomo [...] che per questa possibilità che ha di essere fuori di sé e al di là di sé [...], se non perché diviene senza sosta ciò che è e perché è di conseguenza senza sosta un altro» (*ibid.*: l.c.), l'alterità per chi è ebreo «risiede nel fatto di sottrarsi a ogni definizione» (*ibid.*: l.c.).

La postura – *volutamente scomoda* – con la quale Milani ha saputo interpretare la propria umanità originaria e dimensionare la sua originale visione pedagogica, ecclesiale e politica mostra una sostanziale eccedenza rispetto ai canoni culturali, sociali e religiosi del tempo in cui ha vissuto. L'accusa mossa contro gli assetti classisti, alimentati da condotte selettive, performative e improntati alle logiche della disuguaglianza e del disimpegno (cfr. Milani, 1958), che Milani vede

riverberarsi dalle condotte e mentalità della società borghese dell'epoca anche nella scuola (cfr. Scuola di Barbiana, 1967), così come la denuncia d'una religiosità inconsistente, della quale si nutre però una concezione della religione ricondotta al clericalismo intransigente e militante, anziché al sentimento – libero e liberante, vitale ed etico – del legame che ciascun uomo può costituire con il proprio Dio, sono pagate da Milani con l'emarginazione e l'esilio. La differenza radicale dai canoni – culturali e religiosi – del suo tempo, in Milani è difficile da comprendere anche per la cifra eidetica che l'ha costituita, traducendosi poi nelle forme di una *critica della cultura* tra le più lucide e penetranti del Secondo Novecento e, insieme, capace di generare una *cultura della critica* quale impegno intellettuale, morale e civile che ogni uomo, anche il più umile ed escluso, è chiamato ad assolvere (cfr. Milani, 1978). Questo Milani ha voluto insegnare nella sua scuola, dove ciascuno poteva intravedere e accrescere la propria dignità d'uomo nel riconoscere e agire l'opportunità di pensare e pensarsi, dire e dirsi, ascoltare e trasformare se stesso e le cose. La *parola*, che per Milani assume un significato insieme sacro e laico, è qui il segno della dignità umana e suggello delle sue possibilità d'essere. Siffatto contegno, improntato a uno stile veritiero poco incline al compromesso, saturo d'una libertà demistificatrice e d'una ironia dissacrante, orientato a turbare e scuotere gli uomini a cui si rivolge col fine di poter suscitare in loro una *conversione* – mai intesa come proselitismo religioso, ma quale passaggio e mutamento la cui matrice etica e spirituale trova scaturigine nella coscienza libera del soggetto –, ha ingenerato antinomie e polarizzazioni, spesso sostenute dall'ignoranza malevola, dall'incomprensione e proiettato anche dopo la morte un'immagine controversa di Milani, facendo della consuetudine all'equivoco un luogo comune.

Sicché, nel guardare a una figura originale quanto complessa come quella di don Lorenzo Milani la critica si è spesso soffermata su alcuni dei tratti peculiari di quest'uomo, non sempre riconoscendo l'eccedenza della sua identità intima e profonda, «inquietata ma libera» (Gennari, 2023: p. 94) dalle tassonomie alle quali è stata ricondotta. Lo si è considerato prete della Chiesa cattolica nell'Italia del Secondo dopoguerra, ebreo convertito al cristianesimo romano, maestro di scuola, figlio della borghesia colta del Novecento, educatore degli ultimi e degli emarginati del suo tempo, forse senza però riuscire a dar conto di chi Milani sia stato davvero. Talvolta, in nome di una sineddoche impropria s'è scambiato un particolare aspetto del suo profilo quale lente capace di restituire la generalità dell'intero. Senza comprendere che nelle maglie d'una posizione parziale non

s'imbrigliava soltanto il giudizio di colui il quale aveva assunto tale posizione, ma pure vi si confinava lo stesso don Milani. Ciò è avvenuto anche dopo la morte del sacerdote, quando da più parti – anche politicamente collocate – s'è voluto ora attribuirgli «la responsabilità della crisi culturale della scuola pubblica posta sotto la pressione delle sue idee pedagogico-sociali, segnate da riduttivismo e scarsa democrazia» (*ibid.: l.c.*), ora riconoscere in lui un «simbolo rivoluzionario facendone l'anima rossa del Sessantotto e attribuendogli un modello di radicale contestazione al sistema scolastico pubblico in cui è metonimicamente presente il seme originario del dissenso antagonista proiettato sull'intero sistema economico, politico e sociale» (*ibid.: l.c.*). V'è poi una ulteriore mistificazione, quella che prefigura «la "normalizzazione" dell'eredità milaniana, introiettandola entro i confini di un compromesso fra cattolici moderati e laici riformisti, tra istanze ecumeniche e componenti progressiste, fra libero mercato e *welfare* sociale» (*ibid.: l.c.*). Ma don Milani sfugge a ogni tentativo di chi vuole rappresentarlo mediante classificazioni.

Una *dissomiglianza* costitutiva di Lorenzo Milani è il segno di una «eccezione» (cfr. Sola, 2023), che in parte si spiega con il «mistero di Dio» (Turolto, 1993: p. 7), quel mistero nel cui rapporto don Milani ha vissuto sino alla fine della sua vita, e insieme evoca il mistero dell'uomo che è stato, le cui radici affondano dentro una originarietà ebraica che gli proviene dalla famiglia. Una famiglia dichiaratamente agnostica e lontana dalla pratica religiosa, ma che conserva i tratti d'una spiritualità profonda, non priva di religiosità – ossia il sentimento intimo e profondo che pone l'uomo di fronte alla possibilità di aprirsi al mistero del sacro e del divino –. Lorenzo Milani appartiene all'alta e colta borghesia fiorentina. L'agio e la ricchezza materiale entro cui si ritrova a vivere fanno il paio con una raffinata cultura umanistica, in ispecie di ordine linguistico e letterario. Le ascendenze paterne di Milani annoverano studiosi e accademici insigni come il bisnonno Domenico Compagnoni, a cui si deve l'apertura al pensiero romantico tedesco della filologia classica e medievale nell'Italia di metà Ottocento, o il nonno Luigi Adriano Milani, archeologo conosciuto per la scoperta di un *koùros*, una statua marmorea in forma di figura umana maschile risalente all'epoca greca arcaica. Lo stesso padre di Lorenzo, Albano Milani, sebbene costretto a un impiego come direttore d'azienda per sostenere la famiglia, non rinuncia a coltivare i propri interessi umanistici, aperti sulla letteratura e il teatro europei. Da questi rapidi esempi, emerge lo sfondo culturale entro il quale cresce Lorenzo Milani, nato a Firenze il 27 maggio del 1923. L'atmosfera intellettualmente vivace, in cui le frequentazioni, gli

interessi, le abitudini quotidiane – dallo studio con istitutori privati al gioco che rimanda sempre alla conoscenza, alla scoperta, all'uso della parola e dei linguaggi per interpretare i saperi e, attraverso questi ultimi, il mondo, in un modo libero e autonomo, aperto all'invenzione e capace di sovvertire le grammatiche –, può solo in parte dar conto dell'indole altrettanto indipendente di Lorenzo Milani. La sua cifra interiore è schietta, audace e priva d'infingimenti, come per coloro che sanno «abitar-si nel pensiero» (Gennari, 2007: p. 10), e, insieme, «dimorare dentro il nucleo di se stessi, [...] essere la propria essenza che si pensa e si dice nel pensiero» (*ibid.*: l.c.).

Anche la madre, Alice Weiss, che pure non vanta un percorso di livello accademico, ha modo di perfezionare i propri studi, in particolare la conoscenza della lingua inglese alla Berlitz School di Trieste, sotto la guida di James Joyce. Nella città asburgica, dove converge la *Stimmung* mitteleuropea declinata secondo tensioni libertarie e cosmopolite, è il cugino di Alice, Edoardo Weiss, a introdurre in Italia la psicoanalisi di Sigmund Freud, del quale è allievo, come teoria e pratica clinica. Entrambi i genitori di Milani, che pure crescono i figli in un clima agnostico, sono di origine ebraica. Laura, madre di Albano, era figlia di Elena Raffalovich, sposa di Comparetti, nata a Odessa sul Mar Nero, da una ricca famiglia di ebrei russi. La famiglia Weiss appartiene all'ebraismo mitteleuropeo di lingua germanofona. Se non come fatto religioso, l'eco d'una spiritualità originaria sopravvive nei linguaggi interiori che gli uomini continuano a parlare e nelle *Anschaungen* profonde mediante le quali si seguita a interpretare la vita e il mondo. Ma pure permane nelle morfologie dell'educazione, possibile per il tramite di legami umani che dispongono i soggetti nel segno d'una coscienza critica di se stessi e d'una apertura conoscitiva altrettanto critico-problematica sul mondo. E l'educazione ricevuta da Lorenzo Milani, nel possedere una matrice dichiaratamente umanistica, si palesa come «intrinsecamente [...] ebraica» (Levrero, 2013: pp. 103-104). Inoltre, «gli avvenimenti della guerra sono stati per molti ebrei che non si consideravano ebrei la rivelazione del loro ebraismo» (Jankélévitch, 1986: p. 13). Tale spiritualità si traduce in Lorenzo Milani entro i tratti originali – tanto inconsueti quanto affatto scomodi – d'un modo d'essere, di pensare, di parlare, come prete e maestro, ebreo e cristiano-cattolico insieme.

L'ebraicità milaniana non s'estingue con la conversione al cristianesimo. Anzi, forse è questo il passaggio nel quale da un lato si determina la fedeltà assoluta nel Dio cristiano – ammette egli stesso: «se dicessi che credo in Dio, direi troppo poco perché gli voglio bene. E volere bene a uno è qualcosa di più che credere

nella sua esistenza» –, ma dall'altro si schiude il tentativo di riappropriazione d'una personale e costitutiva originarietà ebraica, che emergerà nel tratto così atipico del suo essere sacerdote cattolico. La rinuncia all'ingente patrimonio familiare, la scelta della povertà come condizione elettiva dalla quale poter pronunciare e vivere la parola radicale ed esigente dell'Evangelo sono la clausola che gli consente di spogliarsi d'ogni privilegio borghese, come confida all'avvocato Meucci, suo amico. Ma pure rappresentano la premessa per ricostruire un legame – un'autentica *Shekhinah*, ossia un prendere dimora – con l'ebraismo originario riconosciuto attraverso le tracce presenti nella famiglia, nell'educazione ricevuta. Forse, nella rinuncia «a tutto ciò che è borghese» (Milani, 1958: p. 105) trova espressione il tentativo di ricercare una ebraicità ancestrale, pervenuta a Milani nelle forme d'un ebraismo figlio della modernità borghese e perciò corrotto e da rifiutare. In Milani tale assunzione diviene tensione costante nel riaffermare il primato assoluto della giustizia, contro ogni forma di subordinazione, di assoggettamento, di esclusione dell'uomo, specialmente del povero, ferito nella dignità e nella verità sue proprie. Ciò trova concreta manifestazione nella scuola, quella che Milani costruisce dapprima a Calenzano, nella pieve di San Donato dove giunge come viceparroco qualche tempo dopo l'ordinazione sacerdotale, avvenuta nel 1947.

A frequentarla sono i ragazzi e i giovani operai delle fabbriche di quella borgata di periferia, spesso vittime dello sfruttamento lavorativo e più ancora dell'analfabetismo che li condanna ora alla subalternità, ora all'incoerenza e all'asservimento alle mode, ai riti, alle mentalità borghesi che anziché promuovere un pensiero critico e un agire moralmente congruo e responsabile producono la massificazione e la «desertificazione dell'essere spirituale» (Kaiser, 1998: p. 168) nel quale si custodisce il nucleo dell'umanità autentica d'ogni soggetto. Qui, Milani vede anche il segno della scristianizzazione che procede in un mondo ormai secolarizzato. La fede si conserva perlopiù nei codici d'un moralismo spesso d'impianto bigotto e superficiale. Anche di questo è causa la «vacuità intellettuale e culturale» (Milani, 1958: p. 203) che contraddistingue l'epoca moderna e affligge i poveri stessi. Al contrario, la scuola diviene spazio di elaborazione critica di idee e conoscenze, non quale semplice occasione di apprendimento o acquisizione di nozioni, ma luogo di formazione del pensiero soggettivo e – per conseguenza – di formazione umana mediante il pensiero. A ciò vorrà richiamarsi la scuola che Milani costituirà successivamente a Barbiana, la sparuta canonica attorniata da un esiguo gruppo di case disperse nei boschi montani del Mugello toscano. Quando vi giunge, nel

1954, Milani sa che quella costituirà la sede definitiva del suo ministero sacerdotale. È il segno dell'esilio comminato da una curia che non ha compreso la profondità esemplare e profetica – cristiana e insieme ebraica – dell'impegno apostolico del prete fiorentino. Ma pure costituisce la cattedra da cui Milani parlerà al mondo. Attraverso la scuola. In tal senso, infatti, la scuola milaniana riconosce la sua essenza sacra, poiché sacro è il pensiero umano quando diviene atto di comprensione dei significati autentici che l'uomo custodisce in se stesso e sa riconoscere negli altri uomini e nel mondo. Inoltre, è impegno civile che scaturisce dal volere che quel pensiero trovi concreta espressione nella realtà. Sicché, la scuola è luogo di costruzione di cultura, poiché tale è l'esito creativo del «rapporto vivente» (cfr. Guardini, 1928) che l'uomo ha con il mondo.

La cultura è perciò manifestazione dell'apertura dialogica e dialettica che gli uomini dispongono fra loro e con la realtà. Essa è segno di umanizzazione, quando si configura quale dispositivo mediante cui le conoscenze vivificano, concretandola, ciascuna dimensione umana – naturale e spirituale, civile e morale, affettiva e emotiva, religiosa e cognitiva. Si mostra così l'ulteriore carattere della scuola milaniana, ossia quello della laicità. Quest'ultima non si presenta come oppositiva a ciò che è sacro, poiché richiama invero tutto ciò che è compiutamente umano. Anche in questo riluce l'ebraismo milaniano, figlio di quella cultura mitteleuropea emancipata che aveva saputo riconoscere nell'idea di *Bildung* il segno interiore, intimo e profondo dell'umanità di ciascun essere umano, quale impulso costante alla formazione di sé. Cifra ontologica costitutiva, nella quale riverbera altresì l'originaria tensione alla creazione della – e mediante la – propria forma umana, la formazione costituisce quanto di più creativo può agire il soggetto in rapporto a se stesso e al mondo. Essa si radica nel pensiero. La parola ne è l'espressione concreta e vitale. Si comprende pertanto l'essenza umanistica della pedagogia milaniana: una pedagogia dell'umanesimo che esige il riconoscimento della dignità umana anzitutto nella sua identità formativa. La cultura della parola ne costituisce la premessa, poiché è condizione di ascolto e comunicazione, interpretazione e significazione del mondo mediante il pensiero. Sacralità e laicità s'intrecciano in una sottile tensione profetica che accompagna il pensiero milaniano – ora nei toni della critica, ora in quelli della denuncia –.

Come ricorda Franco Cambi (2000: p. 17), «è il profetismo ebraico a legare il profetismo alla dimensione dello *spirito*, alla sua *alterità*, alla chiamata, alla parola-logos e parola-azione (*dabar* in ebraico), a dargli quella specifica connotazione di annuncio, di proiezione, di compimento», che è altresì «attesa», «fedeltà a un

messaggio», «proiezione di un compimento», «escatologia» e «dissenso insieme» (*ibid.*: p. 16). In ciò converge la postura intellettuale di Milani, che si staglia come poche sullo scenario dell'Italia e dell'Europa del secondo Novecento, poiché capace di presagire gli effetti del *boom* economico e più in generale l'imporsi degli stili di vita e di pensiero della modernità borghese e del sistema economico – il neoliberalismo di matrice industriale e finanziaria – del quale essa è informata che giungeranno a disgregare una concezione umanistica non soltanto della cultura, ma pure della società. Milani si accorge che la cultura borghese seduce e fagocita al suo interno le altre classi. Ne avviene una critica radicale volta a demistificare prassi e mentalità consolidate, e la denuncia delle condizioni di disuguaglianza, di emarginazione e di povertà – materiale, culturale, morale – che a tali situazioni si accompagnano. A tutto ciò Milani oppone un umanesimo pedagogico, la cui matrice – anche ebraica – si radica sulla libertà di coscienza, che è libertà di pensiero e di parola, la cui cifra critica è insieme smascheramento e rifiuto di quanto è dogmatico, quindi capacità di emettere un giudizio, di porre distinzioni, nella responsabilità che ciascuno deve avvertire sul tempo e sulla storia – la propria e quella degli altri esseri umani. È un uomo che ha vissuto e interpretato la vita (anzitutto la propria) e il suo legame con il mondo nel segno della formazione. La conversione al cristianesimo costituisce soltanto un passaggio in questa direzione. Qui v'è l'eco dell'ebraismo emancipato – in particolare del mondo ebraico europeo ashkenazita. Se si guarda all'epistolario che Milani ha intessuto con amici, intellettuali, lungo gli anni, con costanza nelle sue lettere si trovano riferimenti alle proprie origini ebraiche. Rigettati il privilegio, l'ingente patrimonio che avrebbe ricevuto in eredità, i retaggi della classe borghese alla quale appartiene, non recide i legami con la famiglia. Ma sceglie di parlare «dalla cattedra ineccepibile della povertà» (Milani, 1958: p. 156). Eppure, non accosta i poveri considerandoli come confusi d'una «purezza originaria» (Gennari, 2023: p. 26), per poi condannarli a restare nel loro stato di subalternità, soprattutto se questa condizione è quella di un abbruttimento dovuto alla solitudine, all'isolamento, alla povertà di pensiero e di parola che rendono prigionieri della contraddizione, dell'incoerenza, di paure ataviche. Milani li incontra per ciò che sono. Scrive: «non si amano i poveri se non si accettano anche i loro errori» (*ibid.*: *l.c.*); ma disistima uno stile di vita inconsistente, fatto di disimpegno politico e disinteresse per i veri problemi che riguardano il tempo. È lo stile di vita che muove la società borghese e di cui i poveri stessi vanno imbevendosi, in un processo inesorabile di conformazione omologante. A questo, Milani oppone una pedagogia dell'umanesimo

che mette al centro la dignità d'ogni soggetto, per liberarne – tramite il pensiero, e la parola che di questo è espressione – la cifra dell'umanità profonda e le sue possibilità d'essere. Ma questa consiste nella formazione umana.

PAOLO LEVRERO
University of Genova

Bibliografia

- AA.VV. (1981) *Don Lorenzo Milani*, Atti del convegno di studi di Firenze, 18-20 aprile 1980. Firenze: Tip. Nazionale.
- AA.VV. (1983) *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, Atti del convegno "Chiesa, cultura e scuola in don Milani", Università Cattolica, Milano, 9-10 marzo 1983. Milano: Vita e Pensiero.
- Balducci E. (1995) *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*. Ed. M. Gennari. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2000) *La tensione profetica della pedagogia. Itinerari, temi, problemi* (a cura di). Bologna: CLUEB.
- Corradi A. (2012) *Non so se don Lorenzo*. Milano: Feltrinelli.
- Corzo J.L. (2008) *Lorenzo Milani. Analisi spirituale e interpretazione pedagogica*, tr.it. ed. F.C. Manara. Bergamo: Servitium.
- Fallaci N. (1993) *Vita del prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo*. Milano: Rizzoli.
- Foa A. (1992) *Ebrei in Europa. Dalla Peste Nera all'emancipazione. 1999²*. Roma-Bari: Laterza.
- Frontali Milani E. (1980) *Storia di Elena attraverso le lettere. 1863-1884*. Torino: La Rosa.
- Gennari M. (1995) *Introduzione*, in Balducci E. (1995), cit., pp. V-XXXIV.
- Id. (2001) *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Id. (2006a) *Lorenzo Milani*, in AA.VV., *Enciclopedia Filosofica*, vol. VIII, pp. 7438-7439.
- Id. (2006b) *Trattato di Pedagogia generale*.
- Id. (2007) *Filosofia del pensiero*. Il Melangolo: Genova.
- Id. (2008) *L'apocalisse di don Milani* (a cura di). Scheiwiller: Milano.
- Id. (2012) *L'Eidos del mondo*. Milano: Bompiani.
- Id. (2018) *Filosofia del discorso*. Genova: Il Melangolo.
- Id. (2023) *Don Milani e l'eccezione dell'eccepire*, in Sola G. (2023), cit., pp. 25-105.
- Gennari M., Kaiser A. (2000) *Prolegomeni alla pedagogia generale*. Milano: Bompiani.
- Gennari M., Sola G. (2016) *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*. Il Melangolo: Genova.
- Granese A. (1975) *La ricerca teorica in pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Guardini R. (1928) *Grundlegung der Bildungstheorie* (tr.it. (1987) *Fondazione della teoria pedagogica*, in *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*. Brescia: Morcelliana, pp. 49-92).
- Lancisi M. (1977) *...E allora don Milani fondò una scuola. Lettere da Barbiana e San Donato*. Roma: Coines.
- Id. (2007) *Don Milani. La vita*, Casale Monferrato: Piemme.
- Jankélévitch V. (1984) *Ressembler, dissembler (La conscience juive)*, Seuil, Paris (tr.it. (1986) *La coscienza ebraica*. 1995². Firenze: La Giuntina).
- Kaiser A. (1999) *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*. 2006². Milano: Bompiani.
- Levrero P. (2013) *L'ebreo don Milani*. Il Melangolo: Genova.
- Milani L. (1958) *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Id. (1970) *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Ed. M. Gesualdi. 2007. Milano: Mondadori-San Paolo.
- Id. (1973) *Lettere alla mamma, 1943-1967*. Ed. A. Milani Comparetti. Milano: Mondadori.
- Id. (1976) *Lettere in un'amicizia*. Ed. G.C. Melli. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Id. (1978) *L'obbedienza non è più una virtù*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Id. (1983) *Il catechismo di don Lorenzo Milani*. Ed. M. Gesualdi. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Id. (1990) *Alla mamma. Lettere 1943-1967*. Ed. G. Battelli. Genova: Marietti.

- Id. (2001) *I care ancora. Lettere, progetti, appunti e carte varie inedite e/o restaurate*. Ed. G. Pecorini. Bologna: Editrice Missionaria Italiana.
- Id. (2004) *Una lezione alla Scuola di Barbiana*. Ed. M. Gesualdi. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Id. (2017) *Tutte le opere*. 2 voll. Milano: Mondadori.
- Milani Comparetti V. (2017) *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole. Testimonianze inedite dagli archivi di famiglia*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Mosse G. L. (1985) *L'emancipazione ebraica fra Bildung e rispettabilità*, in *Ebrei in Germania fra assimilazione e anti-semitismo*, tr.it. Firenze: La Giuntina, pp. 45-63; in Kaiser A. (1999), cit., pp. 471-489.
- Id. (1988) *Una emancipazione culturale*, tr.it., in *Il dialogo ebraico-tedesco. Da Goethe a Hitler*. Firenze: La Giuntina, pp. 11-34; in Kaiser A. (1999), cit., pp. 447-469.
- Pasolini P.P. (1968) *La cultura contadina della scuola di Barbiana*, in «Momento», nn. 15/16, pp. 58-61; in Gennari M. (2008), cit., pp. 138-146.
- Id. (1973) *Don Lorenzo Milani: "Lettere alla mamma" (o meglio: "Lettere di un prete cattolico alla madre ebrea")*, in «Tempo», 8 luglio; in Pasolini P.P. (1975) *Scritti corsari*. Milano: Garzanti, pp. 123-127.
- Pecorini G. (1996) *Don Milani! Chi era costui?*. Milano: Baldini & Castoldi.
- Ravasi G. (2023) *Don Milani, una voce profetica nel deserto*, in «Il Sole 24 ore. Domenica», 28 maggio, p. VIII.
- Ruozzi F. (2017) *Notizia sul testo*, in Milani L. (2017), cit., pp. 521-550.
- Rosenzweig F. (2000) *Ebraismo, Bildung, filosofia della vita*, tr.it. Ed. G. Sola. Firenze: La Giuntina.
- Scholem G. (1970) *Über einige Grundbegriffe des Judentums*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1976² (tr.it. Scholem G. (1986) *Concetti fondamentali dell'ebraismo*. Genova: Marietti).
- Id. (1971). *Education for Judaism. Prof. Gershom Scholem talks with Educators*, in «Dispersion and Unity. Journal on Zionism and the Jewish World», n. 12, Jerusalem (tr.it. Scholem G. (2007) *Educazione e giudaismo. Un dialogo pedagogico*. Ed. M. Giuliani. Brescia: Morcelliana).
- Id. (1998) *Mistica, utopia e modernità. Saggi sull'Ebraismo*, tr.it. Genova: Marietti.
- Id. (2005) *Tre discorsi sull'ebraismo*, tr.it. Firenze: La Giuntina.
- Scuola di Barbiana (1967) *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sola G. (2016) *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*. Milano: Bompiani.
- Id. (2023) *L'eccezione Don Lorenzo Milani* (a cura di). Genova: Il Melangolo.
- Tizzi E.V. (2007) *Schooling*. Roma: Anicia.
- Toschi M. (1994) *Don Lorenzo Milani e la sua chiesa. Documenti e studi*. Firenze: Edizioni Polistampa.
- Turoldo D.M. (1993) *Prefazione. Santità da grandi tempi*, in Fallaci N. (1993), cit., pp. 1-9.
- Id. (1997) *Il mio amico don Milani*. Bergamo: Servitium.

**Le radici ebraiche nella pedagogia di don Lorenzo Milani.
Tra vicinanza e lontananza**

**Jewish roots in don Lorenzo Milani's pedagogy.
Between closeness and distance**

RITA BALDI

L'articolo si propone di esplorare le scelte pedagogiche di don Lorenzo Milani, mettendo in luce come queste siano state influenzate dal legame con il padre Albano e dalla sua identità ebraica. Il rapporto con suo padre, con il quale condivideva la passione per la scrittura e sicuramente la profonda riflessione sui vari aspetti della religione, ha svolto un ruolo fondamentale nella vita di don Milani e nell'elaborazione della sua pedagogia. Pur mantenendo la sua lealtà e ubbidienza alla Chiesa di Roma, egli si indentificava personalmente come di discendenza ebraica. La sua forte affinità con la cultura ebraica rimarrà un elemento centrale della sua vita.

PAROLE CHIAVE: DON LORENZO MILANI; ALBANO MILANI COMPARETTI; IDENTITÀ EBRAICA; DIALOGO; COSTRUIRE IL SAPERE.

The article sets out to explore don Lorenzo Milani's pedagogical choices, highlighting how these were influenced by his relationship with his father Albano and his Jewish identity. The relationship with his father, with whom he shared a passion for writing and certainly a deep reflection on various aspects of religion, played a fundamental role in don Milani's life and in the elaboration of his pedagogics. While maintaining his loyalty and obedience to the Church of Rome, he personally identified himself as being of Jewish descent. His strong affinity with Jewish culture would remain a central element of his life.

KEYWORDS: DON LORENZO MILANI; ALBANO MILANI COMPARETTI; JEWISH IDENTITY; DIALOGUE; BUILDING KNOWLEDGE.

Introduzione

Don Lorenzo Milani è una figura rappresentativa della pedagogia del Novecento che ha dedicato la propria vita all'educazione come mezzo per sviluppare il pensiero critico delle nuove generazioni e per promuovere la giustizia sociale. Un cammino, il suo, fatto di incontri e di eventi che fecero scaturire in lui la scelta fondamentale per la sua vita: occuparsi degli ultimi. L'incontro con la povertà e la scelta di vivere in modo radicale il Vangelo lo portarono a fare una lettura critica del contesto sociale in cui viveva e ad un costante impegno nella difesa della giustizia sociale. La sua vita potrebbe essere interpretata come una vita in continua formazione, dal momento che egli si sentiva in debito – così diceva – nei confronti di coloro a cui aveva fatto scuola.

Il suo metodo educativo, com'è noto, era un metodo rivoluzionario che stravolgeva le regole vigenti nella scuola del tempo, poiché egli non voleva essere un professore in cattedra che elargiva insegnamenti, ma un maestro che ragionava su questioni di ogni genere insieme ai suoi allievi e che scriveva, imparando, insieme a loro. Si trattava, dunque, di un metodo educativo totalmente nuovo per quel periodo, che valorizzava la discussione, la comprensione e la scrittura collettiva, tutti elementi che don Milani aveva elaborato anche a partire dalle proprie radici ebraiche come sarà chiarito.

La Scelta

Don Milani riconosceva alla scuola un ruolo educativo molto importante finalizzato all'inclusione, alla formazione e al riconoscimento della persona in quanto persona.

Tuttavia, rendendosi conto che tale ruolo non era rivolto a tutti e che la scuola escludeva gli ultimi valorizzando solo i più bravi «come un ospedale che respinge i malati», egli scelse di occuparsi degli ultimi e di restituire loro la dignità attraverso l'uso della parola¹. A questo proposito, Muriel Pusterla sottolinea come «proprio nell'essere una comunità di 'studio della parola', la scuola di Barbiana è stata un luogo pedagogico affine alla *yeshivah*»², cioè una scuola in cui l'azione educativa avviene attraverso lo studio della parola «che è insieme un pensare il

¹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967, p. 20.

² M.A. Pusterla, *Parola, pensiero e dibattito. Lo stile talmudico della pedagogia di Lorenzo Milani*, «Formazione, Lavoro, Persona», XI, 35 (2021), p. 63.

mondo attraverso il linguaggio e un formare il proprio mondo umano attraverso il pensiero»³.

La vita di don Milani è stata la testimonianza delle sue intuizioni pedagogiche, del suo percorso e del suo metodo, come egli stesso scriveva in *Esperienze pastorali*, libro ritirato dal commercio con decreto del Sant'Uffizio perché considerato una lettura inopportuna. A ben guardare, l'opera restituiva uno sguardo critico sulla situazione economica e sociale del periodo storico, nonché sulle condizioni dell'istruzione, del catechismo e dei riti del tempo. L'attenta analisi del dislivello culturale in cui si trovava la popolazione, chiara a don Milani fin dal periodo vissuto a San Donato di Calenzano, metteva in evidenza anche la grande quantità di giovani che non erano ancora in grado di esprimersi correttamente. Si trattava di giovani che non avevano potuto continuare a studiare e che non erano in possesso di una competenza linguistica che permettesse loro di poter vivere in modo libero e dignitoso la vita.

Mettendo in evidenza come la scuola fosse responsabile di creare differenze, lasciando ai margini, se non del tutto al di fuori della società civile, coloro che per provenienza, appartenenza o per difficoltà oggettive, non appartenevano al gruppo di élite destinato ad avere un posto di rilievo nella società, don Milani dava vita ad una scuola che non poneva attenzione al merito, poiché non si trattava di fare gare per arrivare primi, ma di fare in modo che tutti arrivassero insieme senza lasciare indietro nessuno.

Come scrive Alberto Melloni, don Milani era un «maestro nel senso dell'arte e non in quello della scuola gentiliana», egli era come un profeta secondo il quale «le classi subalterne sono tali per la mancanza della parola, del *verbum*, del *λόγος*, anzi del *dabar* (דָּבָר), della parola performativa della tradizione ebraica»⁴. A ben vedere, la pedagogia di don Milani affondava le proprie radici nella tradizione ebraica ereditata, se pur in modo indiretto, in famiglia e, com'è stato ipotizzato di recente, non la si potrebbe comprendere appieno se non si tenesse conto anche di questa appartenenza.

³ P. Levrero, *L'ebreo don Milani*, Il Melangolo, Genova 2023, p. 63.

⁴ A. Melloni, *Storia di Mi ovvero Lorenzino don Milani*, Marietti 1820, Bologna 2023, p. 18. «Dabar – continua l'autore – non è un mero significante: è atto creato e creatore, il suono e insieme la sua cosa, gesto e significato sia nella lingua che nella tradizione talmudica, che nella filosofia ebraica».

Don Lorenzo e il padre Albano Milani Comparetti

Dal matrimonio di Albano Comparetti e Alice Weiss nacquero tre figli, Adriano, Lorenzo ed Elena. I genitori di don Milani, Alice Weiss e Albano Milani Comparetti, furono due figure molto importanti nella sua vita: com'è stato notato,

sia il ramo paterno sia le ascendenze della madre di Lorenzo Milani sono portatori di una cospicua eredità culturale. C'è un umanesimo che si addensa anzitutto nei perimetri di una tradizione letteraria, elegante e insieme capace di dischiudere una tensione universale dello spirito. Nella famiglia Milani – e questo Albano testimonierà ai propri figli – la cultura è affatto distante dalla mera erudizione. Essa scaturisce attraverso l'interiorizzazione di ogni esperienza vitale, assunta nella sua complessità strutturale, e diviene possibilità di interpretare criticamente e conoscere problematicamente se stessi e il mondo⁵.

Nessuno dei tre figli ricevette un'educazione religiosa, infatti, nonostante la loro appartenenza alla tradizione ebraica, né don Milani né il fratello Adriano furono circumcisi⁶.

Come nota puntualmente Paolo Levrero, egli visse intensamente la differenza tra le classi sociali agiate e le classi contadine, ne riconobbe la distanza enorme non solo economica ma soprattutto culturale. La sua formazione umana si sviluppò attraverso mondi diversi e tra loro distanti: la vita agiata della borghesia a cui egli apparteneva e l'umana povertà che si evidenziò subito ai suoi occhi, il vissuto all'interno del mondo cristiano cattolico e l'appartenenza lontana al mondo ebraico. «"Io sono mezzo ebreo" – dichiara Lorenzo Milani in un colloquio con l'amico Giorgio Pecorini»⁷. Probabilmente, già fin dai tempi in cui trascorreva le vacanze nella villa di Gigliola e a Castiglioncello, don Milani si era accorto e aveva maturato in modo sofferto tale differenza, chiedendosi come si potesse rimanere indifferenti davanti alla povertà e riconoscendo come questa povertà mettesse ai margini gli esseri umani; i poveri, infatti erano visti come gli ultimi, gli emarginati, i non aventi diritto.

La cultura ebraica e una certa sensibilità nei confronti di temi pedagogici presenti nella famiglia di don Milani non erano dovuti solo alla madre Alice, con la quale egli aveva un rapporto di complicità, ma anche alla nonna paterna. Albano, infatti, era figlio di Laura Comparetti, figlia a sua volta di Elena Raffalovich, una donna

⁵ P. Levrero, *L'ebreo don Milani*, cit., pp. 21-22.

⁶ Ivi, p. 21.

⁷ Ivi, p. 49.

che, grazie alle sue esperienze di viaggio e agli studi che aveva approfondito, si era avvicinata ai movimenti pedagogici ispirati al pensiero di Friedrich Froebel. Ella, infatti, dopo avere seguito i corsi di pedagogia froebeliana in Germania, aveva conosciuto il pedagogista Adolph Pick e deciso di finanziare l'apertura di una scuola dell'infanzia nel ghetto di Venezia ispirata alla pedagogia di Froebel. Elena Raffalovich aveva avuto subito le idee chiare riguardo alle caratteristiche dell'impresa educativa da finanziare, idee che erano in tutto coerenti con l'ideologia froebeliana: il giardino avrebbe dovuto essere aperto a bambini di tutte le condizioni sociali e di tutte le confessioni religiose. Sarebbe stato sempre questo l'elemento discriminante del suo impegno; più che dei «pregiudizi dei borghesi», la sua massima preoccupazione era il catechismo: «non voglio catechismo», scriveva risoluta da Parigi il 9 febbraio del 1873⁸. Convinta che la formazione e l'educazione dovessero essere aperte a tutti i ceti sociali, aveva quindi deciso di mettere a disposizione delle famiglie bisognose alcune borse di studio. Conclusa questa esperienza e tornata in Toscana, ella era andata a vivere a casa dei nipoti dove era morta nel 1918.

È probabile che Albano, padre di don Lorenzo, abbia ereditato dalla propria nonna questa vocazione educativa, come testimonia il fatto che egli fosse un uomo molto presente in famiglia e impegnato nell'educazione dei figli insieme alla moglie Alice. Albano era sempre pronto a coinvolgere nelle sue attività i figli, sollecitandoli ad assumere una parte attiva nel dialogo e nel confronto, nelle discussioni e nella condivisione dei suoi scritti⁹. Egli, infatti, aveva l'abitudine di scrivere e di annotare questioni da discutere e sulle quali chiedeva consigli e critiche, condividendole con i familiari e con gli amici. Questa modalità di condivisione con i figli aveva il preciso compito educativo di «prepararli a un ruolo sociale che li avrebbe portati a far parte della classe sociale dirigente intellettuale dell'epoca»¹⁰. Egli distribuiva ai familiari e agli amici copie dei suoi scritti in modo da avviare discussioni e riflessioni e poter così ampliare il suo pensiero o le sue tesi, adottando una modalità molto simile a quella che avrebbe utilizzato don Lorenzo con i ragazzi della scuola di Barbiana, ovvero la scrittura collettiva. Dopo una lezione o un incontro o la lettura di un articolo, egli invitava gli allievi a scrivere il proprio pensiero

⁸ A. Scotto di Luzio, *E. Raffalovich Comparetti*, in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. LXXXVI, Istituto della Enciclopedia italiana Treccani, Roma 2016, disponibile a [https://www.treccani.it/enciclopedia/elena-raffalovich-comparetti_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/elena-raffalovich-comparetti_(Dizionario-Biografico)/)

⁹ V. Milani Comparetti, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole. Testimonianza inedite dagli archivi di famiglia*, Edizioni Conoscenza, Roma 2017, p. 56.

¹⁰ *Ibidem*.

- o anche solo una parola - su foglietti di carta che poi venivano condivisi insieme. Questi brevi scritti venivano letti ad alta voce e dalla loro lettura nasceva una discussione che permetteva ai ragazzi di chiarire o modificare il proprio pensiero. Al termine di questi confronti nascevano spesso degli scritti comunitari prodotti insieme al priore, il più noto dei quali fu *Lettera ad una professoressa*¹¹. Molti aspetti accumulano Albano al figlio, e certamente importante fu per il giovane Lorenzo la posizione assunta dal padre nei confronti della religione, com'è possibile comprendere dalla lettura di *Ragione, Religione e Morale* del 1928 che offre un'idea del suo pensiero sulla religione:

mio padre non era affatto osservante, mia madre lo era moderatamente, comunque né mio padre né mia madre hanno mai fatta alcuna critica alla religione davanti a me bambino o giovinetto [...] Non so quando abbia cessato di esistere la blanda fede dell'infanzia, ma so che pochi anni dopo la comunione e certo prima dei miei quindici anni pregavo, non più colle preghiere che mi sono state insegnate da bambino, ma in un modo che rivela come si fosse già compiuta l'evoluzione nell'atteggiamento nel mio spirito. Infatti pregavo il 'Sommo essere' e ricordo che appunto da ragazzino la mia formula era: 'se esisti ti prego ecc.' [...] Quel se esisti è entrato nella formula in cui per abitudine s'è conservato per qualche tempo, vi è entrato quando ho chiarito a me stesso che non avevo la fede poiché in me esisteva il dubbio, ma che non potevo affermare che Iddio non fosse o che non ascoltasse la preghiera dei singoli mortali [...] Si noti che questo atteggiamento non esclude un certo raccoglimento, un certo fervore, ed un certo sollievo nella preghiera. L'uomo si sente umile davanti alla grandezza dell'universo e tanto più di fronte al concetto della divinità che domina questo universo. Umile e fiducioso che se la divinità misteriosamente è sensibile alla preghiera, da Lei può venire il massimo soccorso. In rapporto a quel che dico in altro capitolo sulla opportunità di coltivare ciò che è utile è anche da considerare che è utile coltivare la fede che in tante contingenze della vita può essere preziosa. Ora chi non ha fede non può coltivarla, ma lo scienziata moderno poiché non può negare il trascendente agirà saggiamente coltivando l'ipotesi religiosa in modo da poterne derivare quanto più sia possibile di vantaggi morali e psichici. Questo rientra nella *Lebensweisheit*¹².

A tal proposito, Valeria Milani Comparetti, nipote di don Milani, sostiene che non si debba indicare come fonte di ispirazione della pedagogia del priore la bisnonna Elena Raffalovich, ma il padre Albano, anche se è plausibile supporre che il pensiero pedagogico della nonna abbia comunque influenzato il nipote¹³.

¹¹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit.

¹² Ivi, pp. 59-61.

¹³ Ivi, p. 42.

Se, da un lato, le testimonianze degli ex allievi sembrano restituire un'immagine segnata dalla distanza tra don Milani e il padre, soprattutto nella scelta di diventare sacerdote, dall'altro lato la recente pubblicazione di documenti tratti da archivi privati evidenzia come Albano trovasse nel figlio un interlocutore capace di comprenderlo e con il quale confrontarsi sulle questioni religiose. Così, a questo proposito, scriveva don Milani al padre nel 1944:

caro babbo, t'ho trovato un po' giù di morale l'ultima volta. Vorrei dirti che mi pare una cosa tanto bella l'aver noi tre e la mamma, e che gli anni che vengono per te, sono tra i più belli che si possa sperare. Hai una famiglia in piena fioritura, mieti onori lauree nuove ordini, maturità dei tuoi figli. I rivolgimenti politici non ce lo possono toccare questo patrimonio. L'avessi io un'opera compiuta e fiorente così¹⁴.

Sembrerebbe che don Milani non avesse mai parlato del rapporto con il padre, nemmeno quando Albano morì il 2 marzo del 1947, poco prima della sua ordinazione, preferendo vivere il dolore per quella perdita in silenzio e senza mai raccontare la sua vita precedente. All'interno di uno scambio epistolare del periodo del seminario vi è anche una poesia, *Filio suo tunicam accepienti*, scritta da Albano per il figlio nel gennaio del 1944 e dedicata alla sua ordinazione. Questo scritto è una testimonianza dell'attenzione costante al figlio e del legame profondo che li univa, oltre che della tensione nei confronti della religione quale continuo interrogativo e fonte di riflessione.

Secondo quanto raccontato da Valeria Milani Comparetti, la morte di Albano fu vissuta in maniera silenziosa e isolata da tutti i familiari e probabilmente anche per questo don Milani non parlò mai del padre ai ragazzi di Barbiana¹⁵. Albano fu seppellito nella tomba di famiglia e le sue carte, tutti i suoi scritti e disegni, vennero riposti in una soffitta. Quella stessa soffitta, a distanza di più di settant'anni dalla morte di Albano, riaperta, ha permesso di aggiungere un tassello nella vita e nel rapporto tra don Milani ed il padre.

¹⁴ L. Milani, *Lettere alla madre*, a cura di Giuseppe Battelli, Marietti, Bologna 2019, p. 43.

¹⁵ V. Milani Comparetti, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole. Testimonianza inedite dagli archivi di famiglia*, cit., p. 101.

Don Milani: gli aspetti della tradizione ebraica nella sua pedagogia

Alla luce di quanto è stato detto, non meraviglia se nella pedagogia e nella pratica educativa di don Milani sono presenti alcuni tratti derivati dalla tradizione ebraica che egli aveva avuto modo di apprendere in famiglia. «Che cosa vi è davvero nella biografia del giovane Milani – si domanda a tal proposito Valeria Milani Comparetti – della tradizione ebraica a cui la sua famiglia e lui stesso così intrinsecamente appartengono?»¹⁶. Va ricordato come molti siano stati gli studi critici sull'appartenenza di don Milani alle tradizioni del mondo ebraico, e tra questi vogliamo ricordare il volume già menzionato, *L'ebreo don Milani* di Paolo Levrero, che offre molti spunti di riflessione. Levrero, infatti, fa riferimento alla *mitteleuropäische Bildung*, ovvero alla formazione umana mitteleuropea con la quale la famiglia Milani educò i suoi figli. Si trattava di una formazione che invitava alla libertà, all'autonomia, alla cultura e alla forza di affermare le proprie idee, tipica di una parte del mondo ebraico 'assimilato' e all'alta borghesia mitteleuropea dei primi del Novecento. Anche Tullio De Mauro è dello stesso avviso quando scrive: «credo che nelle letture dei suoi testi di prete, ma anche nelle letture dei testi laici, vi sia una vera e propria attitudine che chiamerei 'talmudica'»¹⁷.

Tuttavia, sarebbe riduttivo ricondurre il pensiero di don Milani alle sole radici ebraiche, perché non va persa di vista la complessità che lo definiva, oltre che la sua formazione che, come dice Levrero era

la rifrazione di un intrecciarsi con mondi anche distanti, talora divergenti: il mondo dell'umanità povera, il mondo borghese, il mondo cristiano-cattolico italiano, il mondo ebraico. L'incontro fra questi mondi e il riconoscimento delle tracce di umanità che essi imprimono sulla sua coscienza alimentano il divenire di una conoscenza dell'umano e di una cultura propriamente umana¹⁸.

Nell'ebraismo qualsiasi tipo di sapere si costituisce attraverso un processo di conoscenza costitutivamente dialogica. Tutti i testi normativi nella tradizione ebraica, la *Torah*, la *Mishna* e il *Talmud* che ne sono il fondamento, sono studiati in coppia o in gruppo e lo studio avviene in modo orale; si legge, si ripete, si memorizza e si dialoga¹⁹.

¹⁶ Ivi, p. 23.

¹⁷ T. De Mauro, *Quel che c'era intorno a don Milani*, «Segno», CLXXXVII, 187 (2020), pp.7-15.

¹⁸ P. Levrero, *L'ebreo don Milani*, cit., p. 45.

¹⁹ P. Stefani, *Introduzione all'ebraismo*, Queriniana, Brescia 1995, pp. 91-110.

Il *Talmud* nasce da un principio dialogico: dialogo sempre aperto²⁰. Esso è un progressivo dipanarsi di commenti di maestri, seppur lontani anagraficamente e geograficamente tra loro. Nell'ebraismo la cultura del dialogo *tarbut ha-machloqet* è l'unica strada possibile per costruire un sapere²¹. Il sapere si costruisce insieme attraverso il dialogo tra le persone, questa è la strada percorsa da don Milani con i suoi allievi: l'uso della parola, la conoscenza delle cose, la creazione del pensiero critico, il dialogo e il confronto sino ad arrivare al vero sapere.

Nell'educazione ebraica è suggestivo rilevare la presenza di due forme verbali della stessa radice l-m-d che si completano tra loro e sono inseparabili: *lilmòd e lelamèd*, che tradotti sono «imparare e insegnare»²². Don Milani, infatti, era un maestro che insieme ai suoi allievi continuava a studiare e ad imparare.

Nella pedagogia ebraica è fondamentale il rapporto tra maestro e discepolo: come nelle scuole Talmudiche gli allievi sono spesso in piedi e dialogano continuamente tra loro, così a Barbiana gli allievi discutevano tra loro e con il loro maestro in circolo attorno ad un tavolo, sotto l'ombra di un grande albero o passeggiando nelle strade di campagna insieme a don Milani²³. Mai lontano dalla sua fede cattolica, né disobbediente alla Chiesa di Roma, egli in una lettera scrive all'amico Pecorini «se dicessi che credo in Dio direi troppo poco perché gli voglio bene»²⁴.

Secondo Levrero «don Lorenzo Milani è appunto un *uomo* della *Torah* quando pensa e organizza una scuola intesa come comunità educativa, che a San Donato e a Barbiana diviene città (di Dio) educante e città degli uomini (educati)²⁵. La scuola di Barbiana si può definire la scuola della parola, una scuola del confronto e della ricerca della verità dove «devi sapere, pensare e dare forma»²⁶.

Per questo Barbiana – dice ancora Levrero – è stata una scuola della verità, venata da un'idea tutta ebraica della verità, che mette gli accusati con le spalle al muro, senza ammettere appello che non sia ancora discussione, rilettura, dibattito, confronto, interpretazione²⁷.

²⁰ A. Steinsaltz, *Cos'è il Talmud*, Giuntina, Firenze 2004.

²¹ M.A. Ouaknin, *Il libro bruciato. Filosofia della tradizione ebraica*, Ecig, Genova 2000, pp. 124-132; 209-214.

²² M.A. Pusterla, *Parola, pensiero e dibattito. Lo stile talmudico della pedagogia di don Milani*, cit., p. 60.

²³ F. Fabbiani, *Non Bestemmiare il tempo. L'ultimo insegnamento di don Lorenzo Milani*, Dissensi, Vignate 2023, p.37.

²⁴ L. Milani, *Lettere di Don Lorenzo Milani. Priore di Barbiana*, Mondadori, Milano 2001, pp. 132-135.

²⁵ P. Levrero, *L'ebreo don Milani*, cit., p. 61.

²⁶ G. Busi, E. Loewenthal, *Mistica ebraica. Testi della tradizione segreta del giudaismo dal III al XVIII secolo*, Einaudi, Torino 2021, p. 39.

²⁷ P. Levrero, *L'ebreo don Milani*, cit., p.93.

Barbiana è stata una scuola dell'inclusione in anticipo coi tempi, dove il motto *I care* sottolineava proprio il concetto del prendersi cura, dell'aver interesse per ognuno, sviluppando relazioni autentiche, valorizzando le differenze, impegnandosi nel diventare 'cittadini sovrani'. «Ho imparato – diceva don Milani – che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne insieme è la politica, sortirne da soli è avarizia»²⁸.

Conclusioni

Da quanto finora argomentato, è emerso come siano diversi gli aspetti in comune tra la cultura ebraica e la pedagogia di don Milani: la ricerca della verità, con la quale don Milani sollecita i suoi allievi ad essere curiosi e a cercare sempre il significato delle cose; il senso di comunità, poiché nella scuola di Barbiana gli allievi condividevano e soprattutto si aiutavano reciprocamente; il confronto continuo con il quale don Milani sollecitava lo sviluppo e la costruzione di un pensiero critico.

Nell'esperienza pedagogica di Barbiana – dice ancora Levrero – affiora insistente lo spirito ebraico milaniano. Anzitutto, quella scuola diventa *una civiltà del libro* e non piuttosto un posto dove interrogare, misurare o valutare pseudo-saperi mandati a memoria. Il maestro si dispone nel solco della parola poiché sa di dover *educare all'ascolto*, affinché ciascuno sia posto in un rapporto dinamico con gli altri. Ma ascoltare significa interpretare, ossia offrire senso all'altrui discorso conferendo significato ai linguaggi con cui l'uomo parla di sé, del mondo e di Dio²⁹.

Gli studi presi in esame dimostrano che la metodologia d'insegnamento adottata da don Milani sviluppava un'alta forma di apprendimento a cui sarebbe opportuno che si ispirassero oggi gli insegnanti in modo da non essere, esclusivamente, strumenti di trasmissione di sapere, ma essere strumenti che sollecitano e sviluppano un pensiero critico negli allievi.

Infatti, nello studio dei testi sacri come la *Torah* o il *Talmud*, gli studenti si ritrovano insieme per esaminare ed interpretare i testi, dibattendo tra loro, sfidandosi per trovare argomentazioni; non vi è mai alcun vincitore, la parola di Dio si manifesta non con una risoluzione d'autorità ma nella paradossale raccolta di tutte le argomentazioni. Questo ricorda la scrittura collettiva che don Milani stesso

²⁸ Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, cit., p. 14.

²⁹ P. Levrero, *L'ebreo don Milani*, cit., p.92.

definiva «l'arte dello scrivere», attraverso cui «esprimere compiutamente quello che siamo e quello che pensiamo»³⁰. Un modo, questo, mediante il quale gli allievi del nostro tempo, come i ragazzi di Barbiana, potrebbero acquisire non un sapere come forma di possesso personale, ma al contrario un sapere che li metta al servizio del prossimo per la costruzione di una società equa per tutti³¹.

RITA BALDI
University of Palermo

³⁰ L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, cit., p. 174.

³¹ M. Quartarone, *Don Milani tra pedagogia e impegno sociale*, «Quaderni di Intercultura», III, 3 (2011), pp. 57-58.

**Don Milani e il fumetto:
la critica al «Vittorioso» in *Esperienze pastorali***

**Don Milani and comics:
criticism of «Il Vittorioso» in *Esperienze pastorali***

ILARIA MATTIONI

*L'articolo si propone di analizzare la scomoda posizione che don Milani assunse nei confronti del periodico dell'Azione Cattolica «Il Vittorioso». Se negli anni Cinquanta la critica nei confronti dei comics fu generalizzata, la posizione del sacerdote fiorentino appare particolare. In *Esperienze pastorali*, infatti, don Milani valuta negativamente anche quelli di ispirazione cattolica, di cui «Il Vittorioso» era l'esponente principale.*

PAROLECHIAVE: FUMETTI; IL VITTORIOSO; DON MILANI; AZIONE CATTOLICA; PERIODICI PER L'INFANZIA.

*The article aims to analyze the awkward position that Don Milani took towards the Azione cattolica magazine «Il Vittorioso». If in the 1950s criticism of comics was general, the Florentine priest's position appears particular. In *Esperienze pastorali*, indeed, Don Milani negatively evaluates even those of Catholic inspiration, of which «Il Vittorioso» was the main exponent.*

KEYWORDS: COMICS; IL VITTORIOSO; DON MILANI; AZIONE CATTOLICA; CHILDREN'S NEWSPAPERS.

Premessa

La personalità di Lorenzo Milani, così sfaccettata, scomoda e – per certi versi – urticante¹ ha catalizzato nel tempo una messe di contributi che hanno cercato di indagare l'opera e gli scritti del sacerdote fiorentino dalle più diverse angolazioni. Approcciandosi alla sua figura ci si domanda, dunque, se ci sia ancora spazio per offrire contributi che in qualche modo possano concorrere in modo originale a delinearne elementi meno conosciuti se non proprio ignoti. Il presente articolo si propone di analizzare la controversa posizione che don Milani tenne nei confronti del fumetto, in modo particolare riguardo al periodico dell'Azione cattolica «Il Vittorioso»², fondato nel 1937 dall'allora presidente della Gioventù Italiana di Azione cattolica Luigi Gedda. Ciò che sorprende non è tanto la condanna dei contenuti dei *comics* da parte del religioso, riprovazione che accomunava gran parte del mondo cattolico, quanto piuttosto le dure parole rivolte in *Esperienze pastorali* al «Vittorioso», fiore all'occhiello non soltanto dell'Azione cattolica ma dell'intera editoria religiosa tanto da giungere – proprio in quegli anni Cinquanta in cui don Milani portava avanti la sua critica – alla ragguardevole tiratura delle 150.000 copie.

Le prime letture e la passione per l'arte: un substrato per la futura critica al fumetto?

Don Milani, com'è noto, nacque e crebbe in un ambiente colto. Il padre Albano e la madre Alice Weiss facevano parte dell'alta borghesia mitteleuropea e da generazioni in famiglia vi erano docenti universitari, soprattutto studiosi di lingua, letteratura e arte³. Tralasciando, per brevità, un approfondimento sul ruolo del bisnonno Domenico Comparetti – filologo, accademico e senatore del Regno d'Italia, morto quando Lorenzo era molto piccolo – la lettura e la scrittura devono aver avuto un ruolo importante all'interno della famiglia Milani. Il padre del futuro priore di Barbiana, Albano, pur essendo laureato in chimica, veniva definito poeta e aveva scritto saggi sui romanzi *Il castello* e *Il processo* di Kafka⁴. È interessante

¹ N. Fallaci, *Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*, Milano Libri Edizioni, Milano 1974, p. 8.

² Per un affondo sul «Vittorioso» oltre al volume di G. Vecchio citato nelle successive note si veda L. Becciu, *Il fumetto in Italia*, Sansoni, Firenze 1971, pp. 197-231; S. Facci, *Con «Il Vittorioso» sulla via delle stelle...*, Edizioni Menin, Schio 1993; E. Preziosi, *Il Vittorioso. Storia di un settimanale per ragazzi: 1937-1966*, Il Mulino, Bologna 2012.

³ N. Fallaci, *Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*, cit., p. 15.

⁴ Ivi, p. 22.

sottolineare una pratica educativa in vigore nella famiglia Milani. Albano, infatti, era solito scrivere a macchina varie copie delle sue opere per poi distribuirle a tutti i familiari in modo da discuterne insieme a loro. Da questa pratica non venivano esclusi i bambini che, in questo modo, imparavano a relazionarsi con gli adulti e si preparavano a un ruolo sociale che li avrebbe portati a far parte della futura classe dirigente⁵. Non sorprende, quindi, che Alice Weiss annotasse nel «Quaderno del bebè» relativo al figlio Lorenzo che, prima di aver compiuto i cinque anni, questi avesse imparato grazie al padre e in poche settimane a scrivere a macchina «correttamente e abbastanza rapidamente»⁶ e a leggere in stampatello⁷.

Ma quali potevano essere le letture del piccolo Lorenzo? Le case dei Milani erano dotate di ampie biblioteche ben fornite di libri: Albano e Alice erano lettori appassionati e non impedivano ai figli di accedere, manipolare e sfogliare gli innumerevoli volumi posti sugli scaffali⁸. Ai bambini le istitutrici tedesche leggevano in lingua libri di favole. Neera Fallaci, inoltre, nell'ampia biografia dedicata al futuro sacerdote riporta come nelle riunioni estive delle famiglie dell'alta borghesia che si davano appuntamento a Castiglioncello, in provincia di Livorno, gli adulti mettesero molto impegno nel divertire i propri figli. I Pavolini⁹, ad esempio, organizzavano per tutti i bambini – compresi i Milani – recite all'aperto i cui copioni erano scritti dallo scrittore, fumettista e attore Sergio Tofano, conosciuto con lo pseudonimo di Sto e creatore del celeberrimo personaggio del Signor Bonaventura, pubblicato per la prima volta sul «Corriere dei Piccoli» nel 1917¹⁰. Non c'è motivo per non ritenere che proprio il settimanale per bambini del «Corriere della Sera» potesse essere una delle letture di Lorenzo fanciullo, considerando il fatto che il *target* favorito del periodico erano proprio i rampolli della buona borghesia¹¹. Del resto nelle camere dei figli della famiglia Milani, Adriano, Lorenzo ed Elena, non

⁵ V. Milani Comparetti, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole. Testimonianze inedite dagli archivi di famiglia*, Edizioni Conoscenza, Roma 2017, pp. 56-58.

⁶ Ivi, p. 25.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Corrado Pavolini – regista, drammaturgo, critico letterario – era il padre di Luca, uno dei bambini con cui Lorenzo giocava durante le estati a Castiglioncello e che nel 1965 avrebbe pubblicato su «Rinascita» la «Lettera ai cappellani militari toscani» di don Milani, causando a entrambi una denuncia per incitamento alla diserzione.

¹⁰ Sergio Tofano nacque a Roma nel 1886 e fu scrittore, illustratore, attore e regista. Nel 1908 fece il suo esordio come illustratore per l'infanzia sulle pagine del «Giornalino della Domenica» di Vamba, mentre il 28 ottobre 1917 pubblicò sul «Corriere dei Piccoli» la prima puntata di quello che sarebbe diventato il suo personaggio più iconico: il signor Bonaventura. Morì a Roma nel 1973. Per un approfondimento cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Editori Laterza, Roma-Bari 1995, pp. 157-163; P. Pallottino, *Sergio Tofano. Sto*, Luni Editrice, Milano 2023; M. Menza, *Sergio Tofano e il signor Bonaventura*, Festina Lente Edizioni, Ferrara 2022.

¹¹ N. Fallaci, *Dalla parte dell'ultimo*, cit., p. 31.

mancavano «fumetti satirici»¹², accanto alle novelle del bisnonno Domenico Comparetti e a libri di avventura in italiano ma anche in tedesco, francese, inglese e latino¹³. Della lettura di romanzi avventurosi sono testimonianza i costumi che nelle fotografie si vedono indossati per gioco da Lorenzo: quello da indiano, completo di arco e frecce, quello del D'Artagnan di Dumas, quello del Don Chisciotte della Mancia di Miguel de Cervantes¹⁴. Reminiscenze fumettistiche possono essere riscontrate ancora nelle lettere che il diciottenne Lorenzo scrive all'amico e compagno di scuola Oreste Del Buono¹⁵ fra il 1941 e il 1942 e che terminano con la firma di 'Lorenzino'. Sia l'occhiello della 'L' iniziale, sia la prima 'o' del nome sono arricchite da occhi, naso e bocca trasformando – di fatto – le due lettere in pupazzetti, mentre la 'o' finale si allunga fino a formare una margherita¹⁶.

L'erudizione era di famiglia in casa Milani, così come i giochi con le parole con cui si divertivano i bambini. Ne è un esempio lo scioglilingua «Alopex-pix-pox-pux-fux» appreso dal bisnonno Domenico Comparetti, docente universitario di Letteratura greca, e che – ben lungi dall'essere una semplice filastrocca – era la dimostrazione del legame etimologico fra un vocabolo greco e uno tedesco¹⁷. Un altro svago di Adriano, Lorenzo ed Elena consisteva nel giocare con il dizionario: a turno ogni giocatore sceglieva una parola, mentre gli altri dovevano trovare il significato e l'etimologia del termine¹⁸.

Il piccolo Lorenzo, dunque, aveva da sempre conosciuto l'importanza delle parole, maturando in seguito la riflessione su quanto fosse penalizzante la mancanza della capacità di utilizzarle in modo adeguato. «La parola è la chiave fatata che apre ogni porta»¹⁹ scriveva don Milani in *Esperienze Pastorali*, concretizzando nel suo impegno pastorale il tentativo di rendere padroni del linguaggio i ceti popolari, quel linguaggio che serviva a distinguere «l'uomo dalla bestia»²⁰.

¹² V. Milani Comparetti, *Don Milani e suo padre*, cit., p. 25.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ C. Badini, *Lorenzo prima di don Milani. Storia di un pittore mancato (1923-1947)*, Ancora, Milano 2023, p. 28.

¹⁵ Nato a Poggio nel 1923 e morto a Roma nel 2003, Oreste Del Buono fu scrittore, critico letterario e giornalista. Fra i giornali di cui fu collaboratore possono essere ricordati «L'Unità», «La Repubblica», «La Stampa», «Oggi», mentre fu consulente editoriale per importanti case editrici quali Garzanti, Feltrinelli, Rizzoli, Einaudi.

¹⁶ N. Fallaci, *Dalla parte dell'ultimo*, cit., p. 57.

¹⁷ *Ivi*, p. 18.

¹⁸ V. Milani Comparetti, *Don Milani e suo padre*, cit., p. 25.

¹⁹ L. Milani, *Esperienze pastorali*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1957, p. 194.

²⁰ *Ivi*, p. 326. Per un approfondimento sulla lingua in don Milani cfr. A. Bencivinni, *Don Milani. Esperienza educativa, lingua, cultura e politica*, Armando Editore, Roma 2004; F. Cipolla, *Il problema della lingua dei poveri*, in G. Gatto (ed.), *Don Milani: scuola e società*, Cappelli Editore, Bologna 1983, pp. 48-53; M.T. Vigolo, *Lingua e linguistica in don Lorenzo Milani. Uno sguardo retrospettivo*, in *Don Lorenzo Milani. Atti del Convegno di studi Firenze 18-19-20 aprile 1980*, Comune di Firenze, Firenze 1981, pp. 184-190.

Ma accanto a quello per la lingua, in Lorenzo nasce l'interesse per l'arte pittorica. Nel 1941, al termine degli studi liceali presso il Liceo Classico Berchet di Milano, il giovane rifiuta di iscriversi all'università e opta per la carriera di pittore. L'iscrizione alla Regia Accademia di Belle Arti di Brera – tuttavia – comportava un esame attitudinale da superare e così Milani inizia a frequentare l'atelier di Hans-Joachim Staude, un pittore figurativo di origini tedesche che da tempo si era stabilito a Firenze. Superato l'esame di ingresso, tuttavia, lo studente non conclude nemmeno il primo anno di studi, sebbene continui a dipingere nel suo *atelier* milanese²¹. Non è questo il luogo per approfondire il Milani pittore, né è questo l'intento dell'articolo, ma è interessante notare come l'illustrazione sia parte fondante del fumetto e come il futuro sacerdote fosse provvisto di strumenti per valutarne anche la portata delle immagini. Tra l'altro, in una lettera inviata alla madre nel 1950, don Milani si rappresenta in un autoritratto caricaturale con tonaca ed enormi orecchie che sembra riecheggiare in modo straordinario e inaspettato il personaggio di *The Yellow Kid*, protagonista di una serie di strisce a fumetti inventata da *Outcault* nel 1894 e pubblicata dapprima sulla rivista «Truth» e, in seguito, sull'inserito domenicale del «New York World»²². Con ciò non si intende sostenere – mancandone le fonti – che il piccolo Lorenzo possa essere entrato in contatto con la serie *At the Circus in Hogan's Alley*, in cui spiccava il bambino in tunica gialla, quanto piuttosto che Milani non rifuggisse al tratto fumettistico.

Il contesto storico, l'anti-fumettismo cattolico e la critica di don Milani al «Vittorioso» in *Esperienze pastorali*

Il secondo dopoguerra vide in Italia un vero e proprio *boom* del fumetto, un fenomeno – non privo di speculazioni editoriali – in grado di garantire elevati guadagni. La crisi in cui era incorsa la letteratura per l'infanzia, che continuava a veicolare modelli di bambino ormai superati e personaggi stereotipati, rese più agevole l'affermazione dei periodici e degli albi a fumetti, che aumentarono vertiginosamente le proprie vendite. Questo andò indiscutibilmente a danno della qualità dei *comics*, dando il via a critiche sempre più feroci, cui contribuì in modo sostanziale il mondo cattolico²³.

²¹ C. Badini, *Lorenzo prima di don Milani*, cit., pp. 103-104.

²² Per visionare il disegno cfr. Ivi, p. 99.

²³ J. Meda, *Stelle e strisce. La stampa a fumetti italiana tra americanismo e antiamericanismo (1935-1955)*, Nerbini, Firenze 2007, pp. 203-207.

Sulle porte delle chiese non era infrequente trovare esposti volantini che riportavano un lungo elenco di periodici per ragazzi con accanto il relativo giudizio morale. Ben poche erano le testate che venivano considerate 'raccomandabili' e fra queste spiccava «Il Vittorioso», laddove anche giornali come il «Corriere dei Piccoli» e «Topolino» erano giudicati da leggersi 'con riserva' e tutti gli altri venivano bollati con l'inappellabile aggettivo di 'escluso'²⁴. Il mondo cattolico avviò una crociata contro il fumetto, non priva di eccessi. Sui sagrati delle chiese o nei cortili di vari collegi e istituti religiosi vennero organizzati roghi di fotoromanzi e *comics*. Il settimanale cattolico «Il Nuovo Giornale di Piacenza», ad esempio, racconta in cronaca il falò di fumetti organizzato dai bambini di una scuola elementare di Carpaneto Piacentino nel dicembre del 1949:

Jole ha in mano un giornalino, lo guarda e dice: 'Tu vuoi aprire gli occhi di noi piccoli sugli aspetti più malvagi del mondo' e lo getta sul rogo. Carla subito aggiunge: 'Tu volevi respingere dalla nostra coscienza i buoni sentimenti e volevi accrescere in noi le tentazioni al male' e imita il gesto di Jole. [...] Rossi: 'Tu hai aperto a molti fanciulli la via del vizio'. Valeria: 'Tu hai aumentato l'ignoranza ed hai intralciato l'azione educativa della scuola'. Le fiamme s'innalzano; il maestro ravviva il fuoco; gli alunni sparsi sulla riva plaudono giulivi...²⁵.

Il mese precedente, a Bologna, si era verificato un grave caso di cronaca che aveva dato il via agli anatemi contro la stampa a fumetti. Il piccolo Lamberto Bonora, detto Tato, era stato rapito e strangolato dal sedicenne Alessandro Marani che aveva poi tentato di giustificare l'omicidio dicendosi suggestionato dalla lettura di alcuni *comics*.

La perizia medico-legale sulle condizioni mentali di Marani sosteneva che proprio la lettura di periodici a fumetti aveva contribuito al *deficit* morale del ragazzo: «Giornali a fumetti che in genere esaltano la forza bruta, il brigantaggio, gli ammazzamenti, le imboscate, la minuta elaborazione di piani per fare il colpo»²⁶.

La stampa caratterizzata dai *balloons* venne accusata di istigare alla delinquenza e Luigi Gedda, presidente dell'Azione cattolica, richiamò l'attenzione di genitori e educatori affinché vigilassero sulle letture dei ragazzi e quella dei legislatori affinché intervenissero per arginare la deriva immorale dei fumetti. In effetti il 19 dicembre del 1950 un gruppo di parlamentari democristiani annunciò alla Camera

²⁴ G. Vecchio, *L'Italia del Vittorioso. Con le copertine più belle e otto storie complete*, AVE, Roma 2011, p. 39.

²⁵ P. Bellocchio, *Gli alunni di Carpaneto hanno fatto un falò dei 'fumetti'*, «Il Nuovo Giornale di Piacenza», XXXIX, 47 (1949), p. 7.

²⁶ J. Meda, *Stelle e strips*, cit., p. 211.

una proposta di legge volta alla vigilanza e al controllo sulla stampa per l'infanzia e l'adolescenza²⁷.

Per opporsi allo slittamento morale a cui contribuivano i *comics*, nell'ottobre del 1952 venne fondata a Milano l'Unione Italiana Stampa Periodica Educativa per Ragazzi (UISPER), un'associazione che si proponeva lo scopo di creare un clima di collaborazione fra i giornali per bambini e adolescenti che possedessero una finalità educativa e si opponessero alla «cattiva stampa»²⁸. Proprio «Il Vittorioso», nella persona del suo redattore capo Domenico Volpi, fu il promotore dell'Unione che – tra l'altro – metteva di fronte alle loro responsabilità la maggior parte degli editori che, privi di preoccupazioni di ordine pedagogico e morale, facevano leva solo sull'aspetto sensazionalistico delle pubblicazioni, senza tenere nel giusto conto la tendenza all'imitazione presente nei fanciulli²⁹. Secondo una visione manichea – dunque – da un lato vi era una stampa per ragazzi «cattiva», sprovvista di scrupoli e da indirizzare «al fuoco»³⁰ senza rimpianti, dall'altro pubblicazioni «buone» e formative quali quelle che appartenevano all'UISPER e di cui «Il Vittorioso» era punta di diamante. Questo è ciò che emergeva anche da un'analisi svolta nel 1952 dall'Ufficio centrale Aspiranti di Azione cattolica che, superando le posizioni indiscriminate contro il fumetto, separava nettamente le pubblicazioni ad alto profilo morale e artistico (quelle cattoliche) da quelle morbose e pericolose³¹.

È in questo contesto che si inseriscono le riflessioni sul fumetto espresse da don Milani in *Esperienze pastorali*, volume che ottenne l'*imprimatur* ecclesiastico nel 1957, vide la luce nel marzo del 1958, fu ritirato dal commercio dopo pochi mesi per volontà del Sant'Uffizio³². Le considerazioni del sacerdote vanno – a loro volta – incastonate in ciò che egli pensava a proposito della faziosità della stampa. La finalità primaria del giornalismo, quella dell'informazione, veniva secondo don Milani costantemente subordinata a un diverso fine, quello di influenzare il pensiero del lettore e convogliarlo in una data direzione³³. E il religioso non faceva

²⁷ Ivi, pp. 211-213.

²⁸ I. Mattioni, *Da grande farò la santa. Modelli etici e valori religiosi nella stampa cattolica femminile per l'infanzia e la gioventù (1950-1979)*, Nerbini, Firenze 2011, pp. 62-63.

²⁹ Archivio Rivista Primavera, *Traccia di conferenza per adulti sulle letture per ragazzi*, fald. Archivio Varie, cart. UISPER – Archivio dal 1953 al 1956.

³⁰ Radiovitt, *Radiovitt*, «Il Vittorioso» XIII, 44 (1950), p. 7.

³¹ J. Meda, *Stelle e strips*, cit., pp. 226-227.

³² Per una ricostruzione della vicenda cfr. M. Lancisi, *Il libro proibito. Le Esperienze pastorali di don Lorenzo Milani (1958-2018)*, Mauro Pagliai Editore, Firenze 2018.

³³ L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 173.

eccezione nemmeno per i periodici che uscivano dalle rotative sotto l'egida della Chiesa:

Credo che neanche il più geloso difensore di tutto ciò che è cattolico se la sentirebbe di sostenere che i giornali cattolici si distinguano dagli altri per sincerità, onestà, carità, umiltà, disinteresse, distacco. I giornali cattolici si distinguono dagli altri solo perché difendono la parte cattolica. Distinzione troppo poco sostanziale per rendere un giornale strumento di educazione e di elevazione di un popolo³⁴.

Per quanto riguardava i *comics* approvati dal mondo ecclesiale, il priore non utilizzava giri di parole: «Avete notato che i ragazzi divorano fumetti malsani. Li stimate così poco che non avete pensato a altro che a stampare altri fumetti altrettanto malsani, ma cattolici»³⁵.

Don Milani – come si vedrà a breve – scriveva in *Esperienze pastorali*³⁶ di aver comprato un numero di un non meglio identificato «noto giornalino edito dall'Azione Cattolica»³⁷, in cui tuttavia era fin troppo facile individuare «Il Vittorioso», analizzandone i fumetti e comparandoli a quelli di un «altrettanto noto giornalino cattivo contro il quale tuonano i sacerdoti dall'altare»³⁸.

Non è difficile capire dove il religioso voglia condurre il lettore: l'analisi gli avrebbe fatto individuare fumetti meno immorali sul comunista «Pioniere»³⁹ – con tutta probabilità l'altra pubblicazione presa in esame – piuttosto che sul periodico «comprat[o] sulla porta di una chiesa fiorentina da un chierichetto in cotta e tonaca»⁴⁰.

La disamina di don Milani si allargava poi a un'intera annata del «Vittorioso», ma il fatto che il sacerdote riconoscesse di aver letto con avidità le storie a fumetti, una puntata dopo l'altra, ancora una volta non deponeva a favore del periodico dell'Azione cattolica poiché – ben lungi dal costituire un merito alla bravura di

³⁴ Ivi, pp. 173-174.

³⁵ Ivi, p. 244.

³⁶ Per un approfondimento su *Esperienze pastorali* cfr. R. Sani, *Le Esperienze pastorali di don Lorenzo Milani nella Chiesa e nella società del suo tempo*, in R. Sani, D. Simeone (edd.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*, EUM, Macerata 2011, pp. 17-54; A. Scattigno, *Alle origini di Esperienze Pastorali: don Lorenzo Milani cappellano a San Donato a Calenzano (1947-1954)*, in *Don Lorenzo Milani. Atti del convegno di studi Firenze, 18-19-20 aprile 1980*, Comune di Firenze, Firenze 1981, pp. 117-142.

³⁷ L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 245.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Per un approfondimento sul «Pioniere» cfr. J. Meda (ed.), *Falce e fumetto. Storia della stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia in Italia (1893-1965)*, Nerbini, Firenze 2013; S. Franchini, *Diventare grandi con «Il Pioniere» (1950-1962): politica, progetti di vita e identità di genere nella piccola posta di un giornalino di sinistra*, Firenze University Press, Firenze 2006.

⁴⁰ *Ibidem*.

sceneggiatori e illustratori – tale disposizione veniva considerata dal religioso pericolosa, in quanto le avventure lette risultavano inverosimili e inutili e quindi dannose per la psiche di un ragazzo:

A questo punto mi è capitato uno spiacevole incidente: la prima puntata di un racconto mi ha fatto venir voglia di conoscere il seguito e così via fino all'ultima puntata. Quando mi riscossi parevo allucinato. Facevo fatica a ritoccar terra. [...] Fra i ragazzi cui il giornalino vien dato in pasto ce ne sarà diversi scemi come me. E ce ne sarà alcuni anche più scemi di me. Ebbene: ubriacare gli scemi è un brutto delitto.

Don Milani si avvaleva di una delle tesi anti-fumettistiche più diffuse, quella secondo cui i *comics* estraniavano dalla realtà i ragazzi, rendendoli incapaci di distinguere il vero dal falso, il bene dal male. A far condannare senza appello i fumetti visionati sul «Vittorioso» può aver contribuito il ricordo della particolare emotività del Lorenzo ragazzo che – ad esempio – era svenuto assistendo al cinema a una colluttazione fra cowboy in un film western e che non sopportava la vista del sangue⁴¹. Focalizzando l'attenzione sulla spettacolarizzazione della morte e sugli omicidi che comparivano nell'annata presa in esame, don Milani forniva una serie di statistiche che, tuttavia, non possiedono una fonte precisa. Secondo il religioso, in base ad una comparazione con i dati della vita reale, soltanto un racconto ogni 200.000 avrebbe dovuto riportare la descrizione di un assassinio e quindi – praticamente – non riportarne affatto. Discorso simile era rivolto anche alla rappresentazione distorta che nei fumetti del «Vittorioso» veniva fatta delle guerre, viste esclusivamente come momento eroico la cui unica finalità era quella di togliere la vita a più persone possibile. Ciò che don Milani considerava grave era che la morte, anche da un periodico cattolico a fumetti, non venisse descritta come «finestra sull'Eternità e sull'Infinito, incontro col Giudice terribile e col Salvatore crocifisso», quanto piuttosto utilizzata come strumento per attirare l'insana morbosità dei ragazzi e per vendere copie. Nonostante la formazione artistica di don Milani, non un cenno viene fatto sulle illustrazioni, parte integrante – se non predominante – delle storie a fumetti. Eppure nel periodo analizzato dal sacerdote fiorentino, gli anni d'oro del «Vittorioso», il periodico dell'Azione cattolica poteva sfoggiare alcuni dei migliori illustratori italiani, da Curt Caesar a Sebastiano Craveri, da Jacovitti a Franco Caprioli⁴². Del resto, le storie a fumetti sembrano interessare a don Milani

⁴¹ N. Fallaci, *Dalla parte dell'ultimo*, cit., p. 33.

⁴² Per un approfondimento cfr. G. Vecchio, *L'Italia del Vittorioso*, cit., pp. 15-20 e pp. 39-43.

esclusivamente nei loro contenuti, tanto che nemmeno le sceneggiature vengono analizzate da un punto di vista sintattico o lessicale. È vero che, da sempre, il fumetto era stato associato a povertà linguistica – con le immagini che predominavano sul testo scritto – e accusato di fomentare analfabetismo di ritorno. Tuttavia, anche in questo caso, «Il Vittorioso» vantava grandi sceneggiatori, basti pensare ai nomi di Raoul Traverso, Domenico Volpi, Renata De Barba e pubblicava anche trasposizioni a fumetti di romanzi classici. Il sacerdote fiorentino, però, non sembra interessato al linguaggio utilizzato dal settimanale cattolico, fatto curioso se si tiene conto della sua attenzione nei confronti della lingua. Una lingua, quella insegnata da don Milani ai contadini, agli operai e ai figli delle classi inferiori spiegata nella sua etimologia⁴³ e ritenuta preziosa per farli emergere da un contesto di deprivazione culturale ma – tutto sommato – con spiccate finalità pratiche, nel suo obiettivo di soddisfare bisogni e interessi sia di natura materiale, sia di natura spirituale. Un libro o un giornale – sosteneva don Milani – avrebbero dovuto proporre un linguaggio piano, ma costellato da vocaboli difficili accuratamente distanziati l'uno dall'altro, in modo da favorire nelle persone non colte l'intuizione del significato. È lo stesso sacerdote a suggerire l'idea che per trovare qualcosa di simile occorra rivolgersi alle pubblicazioni per l'infanzia, seppur specificando che già la stampa per ragazzi presuma abilità di lettura e comprensione non comuni: «gli editori suppongono che i ragazzetti siano tutti studenti delle medie»⁴⁴. Eppure, come si diceva, nemmeno una parola viene spesa dal priore sulla lingua del «Vittorioso».

Anche scrivere era considerato dal sacerdote fiorentino privilegio e necessità⁴⁵ e padroneggiare la scrittura significava avere un'arma culturale in più per elevarsi, per relazionarsi in modo equo con gli altri. Emergeva, anche in questo caso, una sorta di utilitarismo che sembra escludere un'arte della parola scritta, tanto più che per il religioso arte e artificio coincidono: «Per scrivere non occorre né genio né personalità perché ci sono le regole oggettive che valgono per tutti e per sempre e l'opera d'arte è tanto più arte quanto più le segue e si avvicina al vero»⁴⁶. Date queste premesse si può ben comprendere come don Milani non sembrasse interessato ad analizzare il fumetto dal punto di vista della qualità

⁴³ «Mi richiamo dieci, venti volte per sera alle etimologie. Mi fermo sulle parole, gliele seziono, gliele faccio vivere come persone che hanno una nascita, uno sviluppo, un trasformarsi, un deformarsi». Cit. in N. Fallaci, *Dalla parte dell'ultimo*, cit., p. 18.

⁴⁴ L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 179.

⁴⁵ Per un affondo sulla concezione della scrittura in don Milani cfr. F. Fortini, *La scrittura di Lorenzo Milani*, in *Don Lorenzo Milani. Atti del Convegno*, cit., pp. 177-183.

⁴⁶ M. Gesualdi (ed.), *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Mondadori, Milano 1970, p. 323.

della scrittura, nonostante gli sceneggiatori del «Vittorioso» fossero, come detto, fra i più apprezzati dell'epoca.

Don Milani limita la sua analisi alla parte fumettistica del «Vittorioso», ma se anche avesse posato il suo sguardo sulle rubriche, sulle novelle, sugli approfondimenti del periodico romano per ragazzi e avesse spaziato attraverso le diverse annate, c'è da temere che il suo giudizio non sarebbe stato più clemente. Avrebbe infatti scoperto un settimanale «di parte», secondo la sua definizione, che non si era tirato indietro durante l'aspro scontro politico delle elezioni del 1948. Solo a titolo esemplificativo si può ricordare che nel marzo di quell'anno il periodico era uscito con un tabellone da gioco disegnato da Jacovitti con al centro un orso bruno dai denti aguzzi che teneva davanti a sé una bandiera italiana, nascondendo dietro alla schiena una bandiera sovietica. Il tradizionale Gioco dell'oca era stato così trasformato in un Gioco dell'Orso piegato a esigenze propagandistiche anticomuniste⁴⁷. Ma «Il Vittorioso» non aveva risparmiato ai fanciulli nemmeno la pubblicazione di manifesti elettorali della Democrazia Cristiana, né lunghi articoli di propaganda elettorale.

Da questo punto di vista, forse, don Milani potrebbe avere reputato più onesto «Il Pioniere», periodico che in qualche modo considerava meno «immorale» del «Vittorioso»⁴⁸ e il cui direttore era – in condirezione con Dina Rinaldi – Gianni Rodari⁴⁹. Quest'ultimo, del resto, era il primo scrittore per l'infanzia italiano «a esprimere poeticamente il vissuto quotidiano delle masse popolari venute alla ribalta col movimento operaio che [aveva fatto irruzione] nel paese dopo la Liberazione»⁵⁰. Valentina Oldano ha notato con acume come alcuni versi rodariani possano efficacemente riferirsi anche ai ragazzi toscani di don Milani, abituati a guadagnarsi il pane «fin dal primo giorno in cui sanno camminare da soli»⁵¹. Ecco, a titolo esemplificativo, la filastrocca *Non per tutti è domenica*:

⁴⁷ C. Ghizzoni, I. Mattioni, *Storia dell'educazione. Cultura, infanzia, scuola tra Otto e Novecento*, Il Mulino, Bologna 2023, p. 131.

⁴⁸ L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 245.

⁴⁹ Per un approfondimento sulla figura di Gianni Rodari (Omegna, 1920 – Roma, 1980) cfr. M. Argilli, *Gianni Rodari. Una biografia*, Einaudi, Torino 1990; P. Boero, *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Einaudi Ragazzi, Trieste 2020; V. Roghi, *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Laterza, Bari-Roma 2020; M. Rossitto, *Non solo filastrocche. Rodari e la letteratura del Novecento*, Bulzoni, Roma 2011; S. Loiero, S. Fornara (edd.), *Educazione linguistica e fantasia. Gianni Rodari e la lingua italiana*, Cesati, Firenze 2022.

⁵⁰ M. Argilli, *Gianni Rodari*, cit., p. 61.

⁵¹ L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 159.

Filastrocca della domenica,
un po' allegra, un po' malinconica,
malinconica vuol dire mesta:
non per tutti domenica è festa.
Non è festa per il tramviere,
il vigile urbano, il ferroviere,
non è domenica per il fornaio,
per il garzone del lattaio.
Ma tutti i giorni sono neri
per chi ha tristi pensieri;
per chi ha fame, è proprio così:
ogni giorno è lunedì⁵².

Gianni Rodari e Lorenzo Milani, contemporanei ma mai incontratisi di persona, avevano del resto in comune anche la concezione dell'importanza della lingua e i due sembrano riecheggiarsi l'un l'altro. «Quando il povero saprà dominare le parole [...] la tirannia del farmacista, del comiziante e del fattore sarà spezzata»⁵³, scriveva il sacerdote laddove lo scrittore affermava: «Tutti gli usi della parola a tutti mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo»⁵⁴.

Tornando al tema centrale dell'articolo, la critica al «Vittorioso» non era probabilmente scevra dalla valutazione negativa che don Milani riservava alle associazioni cattoliche che animavano la vita della Chiesa. È nota la posizione sfavorevole del sacerdote fiorentino nei confronti delle attività ludiche che venivano svolte negli oratori, in concorrenza – sottolineava don Milani – con i divertimenti proposti dalle sezioni comuniste.

La sua visione sembra sorprendentemente accordarsi con quella espressa da un breve racconto pubblicato nel 1950 sul «Falco Rosso», periodico per ragazzi di matrice socialista, e in cui si accusava un fantomatico Don Tebaldo di corrompere i bambini con un pallone nuovo, il bigliardino e del cioccolato⁵⁵. Non risulta davvero tanto diversa la recriminazione del futuro priore di Barbiana in *Esperienze*

⁵² Cit. in V. Oldano, *Lo scrittore ed il priore. Appunti per un confronto tra Gianni Rodari e don Lorenzo Milani*, «History of Education & Children's Literature», II, 2(2007), p. 272.

⁵³ Cit. in M. Lancisi, *Don Milani. Vita di un profeta disobbediente. A cento anni dalla nascita*, TS Edizioni, Milano 2023, pp. 113-114.

⁵⁴ G. Rodari, *La grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi Ragazzi, Trieste 2010, p. 10.

⁵⁵ I. Mattioni, *Sulle ali del socialismo: Il Falco Rosso, l'AFRI e il PSI*, in J. Meda (ed.), *Falce e fumetto*, cit., p. 219.

pasorali: «Noi, i possessori dell'Acqua che disseta per l'Eternità, a vender gazzose nel bar parrocchiale, solo perché il mondo usa dissetarsi con quelle!»⁵⁶.

Don Milani, accusato di «fare il gioco delle sinistre»⁵⁷, nel dicembre del 1954 venne trasferito da S. Donato di Calenzano e nominato priore di Sant'Andrea di Barbiana, mentre nel 1958 il volume *Esperienze pasorali*, a pochi mesi dalla sua pubblicazione – come si è detto – veniva ritirato dal mercato⁵⁸. Nel frattempo «Il Vittorioso» continuava a prosperare e ad aumentare i suoi consensi, probabilmente ignaro delle critiche mosse dal sacerdote toscano.

Eppure da lì a un decennio, il 1967 si sarebbe rivelato un anno fatale per entrambi: «Il Vittorioso», ormai in crisi, avrebbe subito la trasformazione in «Vitt», mantenendo poco della pubblicazione originaria, mentre don Milani andava incontro al «Giudice Supremo», colui che – riprendendo le parole che il priore aveva utilizzato per criticare le uccisioni nel periodico a fumetti cattolico – «non misura[va] l'eroismo degli uomini sul numero delle loro vittime»⁵⁹.

Si concludevano così due esperienze differenti, ma che tanto avevano dato all'educazione popolare del loro tempo⁶⁰.

ILARIA MATTIONI
University of Turin

⁵⁶ L. Milani, *Esperienze pasorali*, cit., p. 244.

⁵⁷ Cit. in V. Oldano, *Lo scrittore ed il priore*, cit. p. 272.

⁵⁸ Cfr. M. Lancisi, *Il libro proibito*, cit.

⁵⁹ L. Milani, *Esperienze pasorali*, cit., p. 248.

⁶⁰ Per un approfondimento sul rapporto fra l'educazione popolare e don Milani si veda F. De Giorgi, *L'educazione popolare e don Milani*, in C. Betti (ed.), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Edizioni Unicopli, Milano 2009, pp. 51-64.

***I care.* L'impegno pedagogico di don Lorenzo Milani
tra sviluppo umano e giustizia sociale**

***I care.* Don Lorenzo Milani's pedagogical commitment
between human development and social justice**

TERESA GIOVANAZZI

*Il saggio si prefigge di offrire alcune riflessioni pedagogiche sulla figura emblematica di don Lorenzo Milani, a partire dall'intensa e feconda esperienza della scuola di Barbiana: una testimonianza pastorale ed educativa che pone a tema l'attenzione per gli ultimi. Un'attualità di pensiero che si rintraccia nell'espressione *I care*, quale impegno pedagogico che la scuola è chiamata ad assumere nel realizzare percorsi educativi solidali, rispondendo ai bisogni e alle necessità delle nuove generazioni, tra sviluppo umano e giustizia sociale.*

PAROLE CHIAVE: I CARE; LORENZO MILANI; SCUOLA; SVILUPPO UMANO; GIUSTIZIA SOCIALE.

*The essay aims at offering some pedagogical reflections on the emblematic figure of don Lorenzo Milani, starting from the intense and fruitful experience of the Barbiana school: a pastoral and educational testimony that focuses on attention to the least. A current thought that can be found in the expression *I care*, as a pedagogical commitment that the school is called to undertake in creating educational paths of solidarity, responding to the needs and requirements of the new generations, between human development and social justice.*

KEYWORDS: I CARE; LORENZO MILANI; SCHOOL; HUMAN DEVELOPMENT; SOCIAL JUSTICE.

Don Lorenzo Milani e la scuola di Barbiana. Una testimonianza emblematica

Nel quadro della particolare temperie socio-politica ed ecclesiastico-religiosa degli anni '50-'60, si colloca la figura di Lorenzo Milani (1923-1967): sacerdote (l'ingresso in seminario avvenne all'età di vent'anni nel 1943) ed educatore al centro di polemiche e confronti che lo hanno portato ad assumere posizioni 'scomode' e a fare scelte controcorrenti rispetto al periodo storico. La radicalità e la coerenza con cui egli viveva il messaggio evangelico interrogano ancora oggi la nostra coscienza e interpellano la ricerca pedagogica ad ampliare lo sguardo per

ridisegnare i sistemi educativi ed imparare sempre e di nuovo a praticare la via del dialogo, imperniata sulla valorizzazione delle differenze tra popoli e culture, sull'apertura alla vita e ai diritti delle generazioni a venire¹.

Una figura significativa e rappresentativa del secondo dopoguerra italiano che, attraverso la sua opera pastorale ed educativa, ha dato risalto e contribuito ad approfondire aspetti connessi sia alla missione della Chiesa nel suo periodo conciliare sia alle problematiche che in modo performante emergevano in una società in pieno sviluppo, caratterizzata da contrasti a livello sociale e politico. Occorre inoltre considerare che, nel suo modo di essere ed operare, un'influenza rilevante hanno avuto le radici familiari e la formazione ricevuta nel tempo della gioventù attraverso le quali ha interiorizzato una tradizione di razionalità borghese fiorentina, colta e critica. Un contesto tale nel quale predominava la cultura, da madre ebrea di origine polacca e dal padre libero pensatore, che ha condizionato in modo profondo e ponderante le sue scelte e il suo comportamento². L'interesse per la scuola come strumento privilegiato per l'azione pastorale, di evangelizzazione si è sviluppata da un'intuizione personale, nata da un'attenta analisi socio-religiosa della realtà in cui si trovava ad operare. L'azione pastorale, l'impegno educativo e l'attenzione ai problemi sociali si intrecciano e si influenzano reciprocamente nell'esperienza milaniana. Una proliferazione di scritti, su temi cruciali e rilevanti di natura politico-culturale, pedagogica e religiosa, ha permesso di accostarsi alla complessa e alquanto variegata e stimolante esperienza umana e cristiana per comprenderne il valore educativo e sociale, a partire dalla

¹ P. Malavasi, *Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale*, in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (edd.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2017, p. 14.

² Cfr. E. Butturini, *Il punto su don Milani. Famiglia, idee, collaboratori*, Mazziana, Verona 2013.

concezione di vita e di fede che ripudia la società borghese in cui è vissuto per abbracciare e accogliere totalmente le condizioni di vita del suo popolo.

Una testimonianza emblematica si riscontra nell'esperienza pastorale ed educativa di don Milani a Barbiana (6 dicembre 1954), una piccola parrocchia del Mugello tenuta aperta per ospitare lo 'scomodo' sacerdote, con pochi abitanti e dove la maggior parte della popolazione appenninica si dirigeva verso il piano lasciando, di conseguenza, i centri di montagna sprovvisti di preti³. Il progetto educativo della scuola popolare di questo paesino, che ha preso avvio dalla condizione sociale e culturale di arretratezza e di povertà, ha rappresentato un esempio di umiltà, di passione e perseveranza del Priore nella ricerca di un'umanità autentica, avviando un processo di crescita e sviluppo della comunità. Tale visione di educazione popolare, intesa come «l'insieme di strategie e di metodi finalizzati al recupero di forme di marginalità, all'emancipazione delle parti più povere ed emarginate della società e all'integrazione di situazioni di vulnerabilità»⁴, ha modificato la concezione della scuola e delle sue finalità, consentendo di cogliere la complessità dell'opera milaniana e mettendo in luce gli aspetti di originalità di questa 'impresa' pedagogico-educativa rispetto al contesto socio-culturale e religioso nel quale viveva.

Nell'*Esperienze pastorali*, don Milani afferma:

Spesso gli amici mi chiedono come faccio a fare scuola e 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 scuola, ma di come bisogna essere per poter fare scuola. Vedete che non è questione di metodi, ma solo di modo di essere e pensare⁵.

Egli esprime, in tal senso, la dimensione più autentica del proprio essere sacerdote, focalizzata anche sui grandi fini che deve porsi l'educazione, più che sui mezzi a propria disposizione.

Il suo pensiero era in qualche modo opposto a quello complessivo della realtà del suo tempo: in una società che si stava trasformando rapidamente in forma industriale, egli accentuava la scelta ascetica in favore degli 'ultimi', per i poveri nel senso evangelico del termine ai quali ha dedicato ogni suo pensiero e azione, attestandosi su quello che è il fondamento di ogni rinnovamento civile e sociale, sul

³ Cfr. M. Gesualdi, *Don Lorenzo Milani. L'esilio di Barbiana*, San Paolo, Roma 2016.

⁴ A. Potestio, *L'educazione popolare come categoria pedagogica*, «CQIIA rivista», XIII, 41, (2023), pp. 81-89.

⁵ L. Milani, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2004, p. 239.

valore dell'essere umano e sul primato della coscienza. Una scelta che conduceva ad un'adesione e condivisione della situazione di inferiorità del suo popolo, in uno sforzo costante di immedesimazione nella condizione degli ultimi: «egli diventava povero fra i poveri per conquistare insieme con loro il senso della vera libertà»⁶. Un orientamento guidato da un principio soprattutto morale più che dalla consapevolezza di una vocazione storica della classe operaia per la trasformazione della società: affrancare dall'ignoranza e porre ciascuno nelle condizioni di poter esercitare effettivamente il diritto nella società attraverso l'educazione, quale processo di formazione di un soggetto consapevole e partecipe dei cambiamenti e delle dinamiche sociali in atto.

Il problema più grave dei poveri non è, secondo don Milani, il basso livello di istruzione ma piuttosto il notevole divario che li separa dalle altre classi sociali; è la sua condizione di emarginato e l'impossibilità di discutere alla pari con chi è più istruito che deve essere eliminata⁷.

La scuola di Barbiana era considerata come luogo di confronto, incontro e comprensione, con gli avvenimenti della vita quotidiana e con l'esperienza dei ragazzi: occorre partire

dai simboli, dai linguaggi, dalle metafore che germogliano nel loro mondo, non solo per stabilire un primo contatto su di un piano di riconoscimento e di familiarità, ma anche per l'implicita tensione formativa che essi contengono⁸.

Uno stimolo per continuare a ricercare la verità per l'elevazione dei poveri e dove il tempo a disposizione era utilizzato per pensare e studiare. Il senso della vera istruzione è di garantire pari opportunità di accedere al sapere, il quale, attraverso la formazione, crea il senso critico, la capacità critica che è «l'arte della disobbedienza volontaria, dell'indocilità ragionata»⁹ per promuovere processi di cambiamento, di emancipazione volti a conseguire un'autentica cittadinanza ed orientarsi verso una società più giusta ed equa.

⁶ L. Pazzaglia, *Don Milani uomo di scuola*, in AA.VV. (edd.), *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1983, p. 180.

⁷ D. Simeone, *Don Lorenzo Milani da S. Donato a Barbiana. Un itinerario educativo al servizio degli ultimi*, ISU Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano 2003, p. 12.

⁸ A. Gramigna, *Manuale di pedagogia sociale. Scenari del presente e azione educativa*, Armando, Roma 2003, p. 240.

⁹ M. Foucault, *Illuminismo e critica*, Donzelli, Roma 1997, p. 40.

Dare la parola. Alcune sollecitazioni pedagogiche

«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"»¹⁰. Il sentirsi responsabile della situazione dell'altro rende possibile la conoscenza e l'ascolto, implica la capacità di uscire da sé per assumere i problemi dell'altro, una predisposizione verso l'altro, «ad essere aperto nei confronti del discorso dell'altro, nei confronti del suo gesto e nei confronti delle sue differenze»¹¹. Ne consegue che far posto all'altro attraverso la parola si configura come un atto di giustizia, dignità e sviluppo: schierarsi dalla parte degli ultimi, con i volti, le storie, il dramma dei più deboli ed emarginati, per non lasciare indietro nessuno sulla linea di una mistica dell'operare umano volta a promuovere lo sviluppo umano, nel segno della giustizia sociale. Una peculiare sensibilità pedagogica si coniuga con un sentimento intenso ed un'empatia verso chi si trova ai margini, esprimendo un'autentica intenzionalità e passione educativa per l'altro: aprirsi all'altro con-tatto, in modo tale che, prendendosi cura di ciascuno, si riesca ad «accendere il desiderio»¹². Un ruolo attivo, sul campo che don Milani ha svolto non solo per dovere di solidarietà cristiana, ma anche da un punto di vista pastorale in quanto l'opera di evangelizzazione rischiava di essere compromessa in ragione del permanere di tali condizioni di ingiustizia sociale e marginalità. L'azione pastorale consisteva nel dar loro la parola, fornire gli strumenti necessari per poter far sentire la propria voce, comunicare con gli altri ed esprimere le ricchezze che la loro mente racchiudeva. Possedere la parola significa anche «entrare in dialogo con lo stesso Verbo, diventa condizione essenziale per penetrare il reale nel suo significato più recondito»¹³.

Cosa significa dare la parola in educazione? Dalla testimonianza di don Milani emerge come l'importanza dell'insegnamento dell'uso della parola, nella scuola di Barbiana, nasca dalla consapevolezza della possibilità che ciascuno ha nel manifestare il proprio pensiero, affinché nessuno possa sentirsi in preda alla paura e alla rassegnazione, alla rabbia e alla sensazione di sentirsi inascoltati. Alla luce di questa lettura, diventa significativo per la ricerca pedagogia interrogarsi su quali

¹⁰ L. Milani, *L'obbedienza non è più una virtù*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1971, p. 34.

¹¹ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004, p. 95.

¹² R. Massa, *Cambiare la scuola: educare o istruire*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 168.

¹³ D. Simeone, *Verso la scuola di Barbiana. L'esperienza pastorale ed educativa di don Lorenzo Milani a S. Donato di Calenzano*, il Segno dei Gabrielli, Verona 1997, p. 108.

possano essere le nuove visioni educative, in che modo gli insegnamenti che raccogliamo dal passato possano diventare condizioni determinanti per ripensare profondamente gli approcci educativi della nostra epoca. Se l'educazione è 'dare la parola' e 'ricevere la parola' ascoltandosi reciprocamente attraverso la cura per l'altro, nelle dinamiche complesse e interattive dei passaggi generazionali si colloca non una trasmissione dei saperi, ma una viva costruzione di una *legacy* che chiami in causa l'impegno ontologico della pedagogia¹⁴. Interpretare i molteplici significati sottesi ai rapporti intergenerazionali implica considerare la centralità del soggetto focalizzata sulla relazione educativa che si pone, al contempo, come

un *obiettivo* (forse il più alto, giacché costituisce un modello ideale di riferimento, sul quale costruire/affinare un'identità) e un *agire* (che interviene sul soggetto attraverso dinamiche relazionali complesse, come quelle che si stabiliscono tra maestro e allievo)¹⁵.

Una dinamica relazionale profonda, che nasce dal desiderio di educare, è fondata sull'autonomia e sulla cura del soggetto in formazione, invitando a ripensare all'agire educativo di coloro che si occupano del capitale umano delle comunità. In questo quadro di discorso, rilevante è stato il Convegno Nazionale promosso dalla SIPed dal titolo *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di Don Milani*, tenutosi a Firenze dal 15 al 17 giugno 2023, che ha dedicato attenzione al ruolo delle professioni dell'educazione e della formazione ricordando le intuizioni e istanze di rinnovamento sviluppate e approfondite da don Milani, una figura che continua a far parlare di sé e della sua opera pastorale ed educativa in relazione alla *mission* della cultura scolastica, alla forza generativa di un'azione educativo-didattica consapevole e responsabile verso la crescita umana. Si tratta di 'avere a cuore' lo sviluppo e l'emancipazione di ciascuno e di consentire alla ricerca pedagogica di contribuire a costruire le condizioni di possibilità dell'educazione e della formazione, perseguendo finalità educative atte a rispondere alle esigenze e bisogni delle nuove generazioni e delle società.

¹⁴ Cfr. P. Malavasi, *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricoeur*, La Scuola, Brescia 1998.

¹⁵ A. Mariani, *Introduzione. La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata*, in A. Mariani (ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Carocci, Roma 2021, p. 16.

Scuola: luogo di promozione per educare l'umano

Interpretare alcune sollecitazioni che provengono dalla *Lettera a una professoressa*¹⁶, ad oltre cinquant'anni dalla sua pubblicazione, può rappresentare senza dubbio un'opportunità stimolante ed arricchente per riflettere rigorosamente su uno dei momenti più significativi della storia della scuola in Italia del secolo scorso. Il libro, un'opera collettiva degli alunni della scuola di Barbiana guidati da don Milani, è diventato un classico della pedagogia con suggestioni e indicazioni peculiari per la scuola contemporanea. Esso costituisce una delle più radicali testimonianze di protesta, mettendo in discussione il modello 'classista' della scuola italiana che boccia i poveri e promuove una classe totalmente autoreferenziale economicamente e culturalmente per le opportunità che possiede. Un atto di denuncia nei confronti di una scuola inadeguata e profondamente ingiusta, selettiva e discriminatoria che, pur essendo pubblica e dell'obbligo, aveva dimenticando l'art. 3 della Costituzione:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e la uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Don Milani rappresentava un profilo di maestro di cui la scuola avvertiva un forte bisogno, per il carattere universale e fondativo del suo messaggio,

assurgendo quasi a simbolo della contestazione e del desiderio di rinnovamento, ma anche l'espressione di un modo radicalmente diverso di guardare al sapere, all'istruzione e allo stesso processo formativo scolastico: diverso perché centrato sul valore inalienabile della persona, di ogni persona, dal quale anche la scuola e la sua straordinaria funzione di crescita umana e di promozione civile e sociale traggono la loro specifica legittimazione e il loro più autentico significato¹⁷.

È un principio che riassume in sé la più elevata attestazione di valore che si possa dare alla scuola, restituendo un'idea di cura della collettività in linea con un paese

¹⁶ L. Milani (Scuola di Barbiana), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

¹⁷ R. Sani, D. Simeone, *Introduzione*, in R. Sani, D. Simeone (edd.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*, eum, Macerata 2011, p. 8.

democratico. Porre al centro il valore e la dignità della persona umana significa accogliere e valorizzare le sue potenzialità, dando la possibilità a tutti, senza discriminazioni o pregiudizi, di sviluppare le proprie qualità e acquisire competenze trasversali necessarie per affrontare i mutamenti e le problematiche della società. Occorre nutrire il bisogno di essere, di

realizzare la propria individualità secondo una direzione che lo renda inconfondibile rispetto a quella degli altri, incitandolo a cercare in se stesso (nella costruzione di sé), e non in modelli provenienti da altri o da altro, il significato di una propria destinazione vitale¹⁸.

L'intensità e la rapidità delle trasformazioni che avvengono nei contesti sociali sollecitano profondi cambiamenti nelle pratiche educative, nei contenuti e nelle modalità per educare l'umano in modo consapevole e conferire senso al futuro. L'attualità dell'approccio pedagogico di don Milani si rintraccia nell'espressione *I care* ed emerge in alcune intuizioni della sua concezione educativa, dalla quale si possono trarre suggestioni sia sotto il profilo delle istanze etico-sociali sia delle quotidiane prassi in ambito scolastico. A titolo esemplificativo, si considerano peculiari e fondamentali: la formazione e lo sviluppo di personalità mature, libere e solidali; la personalizzazione di ogni intervento educativo; l'attenzione all'autoeducazione come risultato di un autentico processo educativo; il ruolo del mutuo insegnamento attraverso l'esempio e la parola di un compagno rispetto all'insegnamento del docente, la pedagogia delle differenze¹⁹ in quanto ignorando le diverse situazioni economiche e socioculturali di origine si giunge a favorire le disuguaglianze, considerando che la peggiore ingiustizia sociale sarebbe fare «le parti uguali fra disuguali»²⁰. La scuola diventa un luogo cruciale di socializzazione per realizzare esperienze di crescita comunitaria, di incontro e dialogo con l'altro, con le differenze di ciascuno per coltivare insieme virtù civili nel costruire relazioni eque e solidali.

In un tempo nel quale la sfida educativa si deve confrontare con una transizione ecologica, sociale e culturale, in cui i processi educativi sono frammentati, in un contesto sociale che genera sempre nuovi canali di comunicazione, mettendo in crisi i processi tradizionali di trasmissione dei valori e saperi, la scuola come «isti-

¹⁸ G. Bertin, *Principio della differenza e pluralismo educativo*, in G.M. Bertin, M. Contini, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma 1983, p. 83.

¹⁹ Cfr. A.G. Lopez, *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, ETS, Pisa 2018.

²⁰ L. Milani (Scuola di Barbiana), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967, p. 55.

tuzione sociale specifica che ha lo scopo di educare e aiutare il formarsi delle persone attraverso l'istruire»²¹, è chiamata a promuovere incondizionatamente l'umano. È un appello allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, attraverso il fascino di scoprire sé e il mondo, «in cui l'esperienza emozionale del soggetto risulta profondamente intrecciata con la sua attività cognitiva e con quell'insieme di operazioni che gli consentono di attribuire un senso alla realtà»²². La scuola, rivalutando la funzione sociale della conoscenza e dell'azione educativa quali leganti sociali e fattori di crescita intellettuale e morale in funzione del bene comune, deve guardare al futuro come proprio orizzonte. Un assunto che risuona come un'esortazione, un monito, una sorta di imperativo categorico posto come inappellabile che invita a «cambiare paradigmi per rilanciare il sistema educativo»²³.

Un impegno educativo che chiede responsabilità, «un'azione che nel suo accadere si rivolge al *futuro*, si muove verso la costruzione di possibilità che, non già presenti, necessitano di un supplemento d'anima, di uno slancio coraggioso»²⁴. Si tratta di elaborare azioni educative che si collochino in uno scenario di ampia portata che riguardi tutto il sistema educativo nazionale, accogliendo anche i suggerimenti e le proposte dell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*²⁵ e del Rapporto UNESCO *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*

Oggi [...] mentre affrontiamo gravi rischi per il futuro dell'umanità e del pianeta vivente stesso, dobbiamo reinventare con urgenza l'educazione perché ci aiuti ad affrontare le sfide comuni. Questo atto di re-immaginazione significa lavorare insieme per creare futuri condivisi e interdipendenti. Il nuovo contratto sociale per l'educazione deve unirici nell'impegno collettivo e fornire la conoscenza e l'innovazione necessarie per dare forma a futuri sostenibili e di pace per tutti, ancorati alla giustizia sociale, economica e ambientale²⁶.

²¹ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 393.

²² M. Fabbri, *Problemi di empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, ETS, Pisa 2008, p. 23.

²³ F. Magni, *Pedagogia delle scuole: temi, problemi e paradigmi per il XXI secolo*, in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, Studium, Roma 2021, p. 126.

²⁴ P. Malavasi, *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia 1995, p. 164.

²⁵ United Nations, *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York 2015.

²⁶ Unesco, *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, La Scuola, Brescia 2023, p. 15.

Emerge il potere trasformativo dell'educazione e la sua funzione umanizzante per promuovere un cambiamento necessario attraverso percorsi educativi di prossimità, di senso progettuale che si ispirino ai principi della solidarietà intersoggettiva e interculturale per lo sviluppo delle civiltà con umiltà, coraggio e intraprendenza. Una solidarietà universale, «perché l'uguaglianza non resti un sogno»²⁷, ci porta a riflettere sulla costruzione di nuovi approcci educativi capaci di rispondere alle sfide e alle emergenze del mondo contemporaneo, nell'orizzonte di una società più accogliente, solidale ed umana.

Rileggere la testimonianza pastorale ed educativa di don Milani, come occasione di approfondimento sui temi della scuola, dell'educazione e sul ruolo che sono chiamate a svolgere per la crescita e maturazione etico-civile delle nuove generazioni, sollecita ad una responsabilità educativa, a ravvivare l'*impegno per e con le generazioni*. Ciò è possibile rinnovando la passione per un'educazione più aperta ed inclusiva, capace di ascolto paziente, dialogo costruttivo e mutua comprensione nella ricerca dell'equità per contrastare dispersione e disagio, deprivazione sociale e povertà. Il compito affidato all'educazione è di umanizzare il mondo perché possa parlare la lingua della fraternità, richiamando l'enciclica *Fratelli tutti*²⁸ di Papa Francesco che propone la figura del buon sammaritano come icona di un processo educativo in grado di farsi carico della situazione dell'altro, del suo dolore, del suo fallimento rinnovando l'invito della scuola di Barbiana a prendersi a cuore la situazione dell'altro: *I care*. Una scuola che non è da considerarsi come un modello, ma «è un messaggio, e il messaggio non si imita mai, è sempre appello a nuove creazioni»²⁹, a qualcosa di nuovo che ci consenta di prefigurare sviluppi futuri nel mondo dell'educazione per un avvenire solidale e fraterno delle comunità della Terra, tra sviluppo umano e giustizia sociale.

TERESA GIOVANAZZI
Free University of Bozen

²⁷ F. Pinto Minerva, *Gli ultimi e gli esclusi: la parabola dell'espropriazione linguistica*, in E. Lastrucci, R. Digilio, *Don Milani e noi. L'eredità e le sfide dell'oggi*, Armando, Roma 2020, p. 218.

²⁸ Francesco, Lettera enciclica *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2020.

²⁹ E. Balducci, *L'insegnamento di Don Lorenzo Milani*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 50.

**Il maestro Lorenzo Milani e la Scuola di Barbiana:
alcuni possibili spunti di riflessione per le insegnanti e
gli insegnanti di oggi**

**Lorenzo Milani as a teacher and the School of Barbiana:
possible suggestions for today teachers**

LUISA ZINANT

L'articolo si propone di presentare alcune riflessioni in merito alla Scuola di Barbiana, fortemente voluta e quotidianamente vissuta da Lorenzo Milani. Dopo una breve introduzione riguardante i riferimenti biografici di Milani, verranno tratteggiate le motivazioni che lo hanno spinto a diventare maestro tra i monti del Mugello. Successivamente, verranno presentati alcuni aspetti peculiari della Scuola che egli creò a Barbiana, nettamente diversi da quelli presenti nella scuola del tempo. L'articolo si conclude con alcuni possibili spunti di riflessione per le insegnanti e gli insegnanti di oggi.

PAROLE CHIAVE: LORENZO MILANI; SCUOLA DI BARBIANA; GIUSTIZIA SOCIALE; SCUOLA; INSEGNANTI.

The article aims to present some considerations on the School of Barbiana, strongly wanted and daily lived by Lorenzo Milani. After brief introduction concerned the Milani's biography, it will be explained the most important reasons he decided to become teacher in Barbiana, a small mountain community of Mugello area (Tuscany). Then, it will be described the main aspects of the School he created because it was completely different from the school of the Milani's time. In the final part of the paper, it will be outlined some possible suggestions for the today teachers.

KEYWORDS: LORENZO MILANI; SCHOOL OF BARBIANA; SOCIAL JUSTICE; SCHOOL; TEACHERS.

Lorenzo Milani: una breve nota biografica

Sono decine e decine i testi che descrivono la vita, le idee e le opere di colui che era stato presentato alla parrocchia di San Donato di Calenzano (nel quale arrivò nel 1947 e vi restò fino al 1954) «come un pretino “che nessuno vuole: un ragazzo d'una famiglia mezza ebrea”»¹. Di quel ‘pretino’, da decenni, ne sta parlando il mondo². Di quel ‘pretino’, da decenni, insegnanti, educatori, pedagogisti, preti, ma anche donne e uomini esterni all'ambito educativo o religioso, cercano di trarne degli insegnamenti. Per quel ‘pretino’, da decenni, le persone salgono tra i monti di Vicchio Mugello per visitare l'ormai nota scuola di Sant'Andrea a Barbiana in cui egli ha insegnato (dal 1954 sino al 1967), dedicando anima e corpo ai suoi ragazzi. Ragazzi che avevano bisogno di un'attenzione o, meglio - per usare una parola milaniana - di una ‘cura’ in più rispetto a chi, per situazioni economiche, sociali, familiari diverse, ha avuto molte più possibilità. Esattamente quelle che ‘quel pretino’ ha avuto fin dalla sua prima infanzia.

La biografia di Lorenzo Milani è infatti rilevante per cercare di comprendere perché un figlio di una famiglia benestante fiorentina ha scelto di vivere in un contesto diametralmente opposto rispetto al quale era stato abituato fin da bambino e per tal motivo si cercherà di tratteggiare brevemente i tratti salienti del suo percorso biografico.

Lorenzo Carlo Domenico Milani Comparetti nasce il 27 maggio del 1923 a Firenze da una famiglia della borghesia del capoluogo toscano.

Dopo aver vissuto un'infanzia agiata e privilegiata, ricca anche di stimoli culturali derivati dalle professioni legate al mondo dell'arte, della storia, della poesia dei suoi genitori e dei suoi nonni³, nel 1930 si trasferisce con la famiglia a Milano. In

¹ E. Affinati, *L'uomo del futuro. Sulle strade di don Lorenzo Milani*, Mondadori, Milano 2017, p. 110.

² Rispetto all'eco internazionale del pensiero e della vita di Lorenzo Milani si veda ad esempio: P. Mayo, *Lorenzo Milani in Our Times*, «Policy Futures in Education», 11, 5 (2013), pp. 515-522; M. Marti, *La scuola di don Milani: esperienze in Spagna e in Messico*, in *Quarant'anni dopo. L'attualità di don Lorenzo Milani 1967-2007*. Atti del Convegno Udine-Pozzuolo del Friuli, 18-20 maggio 2007, Centro Ernesto Balducci, Zugliano 2007, pp. 33.

A livello nazionale, Tullio de Mauro ricorda le numerose esperienze che sono collegate alla Scuola di Barbiana: la Scuola 725 dell'Acquedotto Felice di don Roberto Sardelli, Marco Rossi Doria e i “maestri di strada” di Palermo e Napoli, le scuole dell'infanzia di Scandicci a Reggio Emilia e il «lavoro straordinario dell'intera scuola elementare italiana, che nel 1992 era tra le migliori del mondo [...]». Decine di migliaia di maestre e maestri, migliaia di insegnanti di scuola media inferiore, moltissimi insegnanti degli istituti tecnici e professionali, persino alcuni insegnanti di liceo e di università hanno cambiato modo di insegnare scossi dall'insegnamento di don Lorenzo», la cui scuola è stata definita da Maria Corda Costa nell'Enciclopedia del Novecento come «punto di riferimento mondiale delle teorie e pratiche educative» (A. Tosolini, *Cosa resta della scuola di Barbiana?* In *Quarant'anni dopo*, cit., p. 60).

³ Gli approfondimenti biografici sono stati tratti da: E. Affinati, *L'uomo del futuro*, cit.; M. Gesualdi, L. Seriacopi (a cura di), *Gianni e Pierino. La scuola di Lettera a una professoressa*. Fondazione Don Lorenzo Milani. Effigi, Arcidosso 2019; E. Balducci, *Io e don Milani*. Fondazione Ernesto Balducci, San Paolo, Cinisello Balsamo 2017.

questa città risiederà sino al 1942, frequentando dapprima il prestigioso liceo Giovanni Berchet e successivamente l'Accademia di Brera, lavorando, tra gli altri, con il pittore Hans J. Stude che per un periodo sarà suo maestro. Qualche mese dopo il rientro a Firenze avvenuto nel 1943, il giovane Lorenzo decide, in maniera inaspettata per la sua famiglia, di entrare nel Seminario Maggiore di Cestello a Firenze, avendo come guida spirituale mons. Raffaele Bensi. Sembra che l'esperienza all'Accademia di Brera abbia contribuito a far comprendere a Lorenzo che l'arte non era l'ambito a cui voleva dedicarsi. Rivolgendosi al suo maestro disse:

Tu mi hai parlato delle necessità di cercare sempre l'essenziale, di eliminare i dettagli e di semplificare, di vedere le cose come un'unità dove ogni parte dipende dall'altra. A me non bastava cercare questi rapporti fra i colori. Ho voluto cercarli tra la mia vita e le persone del mondo. E ho preso un'altra strada⁴.

Il 13 luglio 1947 Lorenzo intraprese, infatti, un'altra strada: divenne prete. Gli venne affidata dapprima la parrocchia di Montespertoli ma poco dopo venne mandato a San Donato di Calenzano (Firenze), a fungere da cappellano di don Pugi, e in questa comunità fonda una scuola popolare serale. Nel novembre 1954, alla morte di don Pugi, don Lorenzo venne nominato priore di Sant'Andrea a Barbiana, una piccola parrocchia di montagna in cui vi rimase fino al 1967, anno della sua morte.

Fin dal suo arrivo a Barbiana, don Milani capì immediatamente che le condizioni di vita delle persone e in particolar modo dei bambini del luogo dovevano essere migliorate.

Facendo tesoro della sua esperienza a San Donato di Calenzano, «nel 1956 [...] organizzò la scuola di Avviamento per i primi sei ragazzi»⁵ provenienti da famiglie residenti nei monti del Mugello.

Famiglie queste dei tanti 'Gianni' che rappresentavano la maggioranza della popolazione del tempo, famiglie molto diverse da quelle dei molto meno numerosi 'Pierino' di allora. Pochi e privilegiati figli di medici, avvocati, farmacisti, letterati, ecc., tra i quali faceva parte anche Lorenzo Milani. Come si chiede Eraldo Affinati in uno dei testi più significativi riguardanti il maestro di Barbiana intitolato *L'uomo*

⁴ J.L. Corzo (ed.), *Don Milani. La parola agli ultimi*, Scholé, Brescia 2012, p. 26.

⁵ Fondazione Don Lorenzo Milani, *La Scuola di Barbiana. Il percorso didattico*, Cappelli Arti Grafiche, Sesto Fiorentino 2015, p. 4.

del futuro: «A chi si rivolgeva il priore, parlando al figlio della buona borghesia milanese, futuro economista e uomo politico, se non al Pierino che lui stesso fu?»⁶. Le origini familiari di Lorenzo Milani, infatti, pesarono molto su quel giovane prete che già da bambino sembrava soffrire delle differenze sociali che vedeva intorno a sé e che la sua famiglia continuava a perpetuare:

Il ragazzino, stando alle testimonianze dei bambini di allora, sin da piccolo sentì l'imbarazzo della condizione che gli era toccata in sorte. Una rosa contornata di spine: tu l'afferri, non puoi far altro, ma ti pungi. Gli dispiaceva che il fattore mandasse via i suoi compagni di gioco, quindi pretese di farli entrare nella tenuta. Quello che mangiavano lui, il fratello e la sorella, doveva spettare anche a loro⁷.

Dagli sfarzi e dei luccichii del mondo culturale, sociale ed economico a cui la sua famiglia apparteneva, Lorenzo cercò infatti di allontanarsi e, in un certo qual modo, di farsi perdonare. Come afferma don Ernesto Balducci in una delle quattro lettere edite postume nel libro *Io e don Milani*

Don Milani veniva infatti dall'alto, da una famiglia alto-borghese, che aveva tutti i connotati del privilegio, culturale ed economico [...] egli si calò a tuffo, a perpendicolo, nel mondo dei poveri, con una specie di rabbia verso il mondo di provenienza. Il suo rifiuto del mondo borghese portava una specie di spinta autopunitiva⁸.

Questa 'spinta autopunitiva' pare contraddistinguere la sua vita, alimentando dentro di sé un'urgenza nel dover far 'recuperare tempo' a tutti i bambini ai quali fino a quel momento era stato ingiustamente sottratto.

Dalle sue parole sembra emergere infatti una lacerazione interiore. Nella prima bozza di presentazione del *Giornale Scuola*, egli afferma che:

Siamo un gruppo di persone che hanno avuto il privilegio di poter studiare. [...] Questa differenza di istruzione è una grande ingiustizia. Ci siamo accorti di questa ingiustizia e ci vergogniamo di far parte di quelli che godono del privilegio. Ci proponiamo di fare qualcosa per rimediare⁹.

⁶ E. Affinati, *L'uomo del futuro*, cit., p. 52.

⁷ Id., *L'uomo del futuro*, cit. p. 33.

⁸ E. Balducci, *Io e don Milani*, cit., p. 73.

⁹ M. Gesualdi, (ed.), *Don Lorenzo Milani. La parola fa eguali. Il segreto della Scuola di Barbiana*, Fondazione Don Lorenzo Milani. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2019, p. 43.

E quel 'qualcosa', per don Lorenzo Milani, è il riuscire a fornire lo strumento della Parola, la «chiave fatata che apre ogni porta»¹⁰ a dei ragazzi ai quali la porta era stata in precedenza chiusa da una scuola «classista»¹¹. Una scuola che classificava i suoi studenti e dava loro opportunità diverse in base al «luogo di residenza (campagna, città), luogo di origine (nord, sud), professione del padre, raccomandazioni»¹². Di fronte a tale ingiustizia, don Lorenzo Milani, confinato appositamente sui monti del Mugello per 'non fare troppo rumore', non poteva restare in silenzio, e il suo severo richiamo all'istituzione scolastica del tempo, accompagnato sempre da una corrispondenza rigorosa tra i suoi insegnamenti e i suoi comportamenti, provocò in tutta Italia (e in molte altre parti del mondo) una eco che fa sentire ancor oggi le sue vibrazioni, a distanza di decenni. Come sostenne infatti Ernesto Balducci, nel 1954 don Lorenzo venne mandato

in un paesino dove per lo più si mandano i preti come si mandano le carrozze del tranvai quando non servono più, in binario morto. [...] Un altro prete si sarebbe ribellato [...] oppure si sarebbe avvilito. Per don Milani invece quel piccolo mondo, dove doveva rimanere zitto, diventa il Sinai; è da Barbiana che comincia a gridare¹³.

Le sue parole cariche, evocative, volutamente provocatorie nascono quindi da un senso di profonda ingiustizia provato nell'aver visto le condizioni in cui vivevano le bambine e i bambini (e le loro famiglie) di Barbiana ai quali deciderà di dedicare la sua vita.

Lorenzo Milani: il maestro

L'incontro con i 'Gianni' di Barbiana ha fatto capire a don Lorenzo Milani il suo compito principale

[...] mi pare di poter dire che la scuola, in questo popolo e in questo momento, non è uno dei tanti metodi possibili, ma mezzo necessario e passaggio obbligato né più né meno di quel che non sia la parola [...] per i missionari in Cina. Domani invece, quando la scuola avrà riportato alla luce quel volto umano e quell'immagine divina che oggi è seppellita sotto secoli di chiusura ermetica [...], allora smetterò di far scuola e darò loro solo Dottrina e

¹⁰ J.L. Corzo (ed.), *Don Milani. La parola agli ultimi*, cit., p. 128.

¹¹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una Professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967, p. 31.

¹² *Ivi*, p. 32, p. 58

¹³ E. Balducci, *Io e don Milani*, cit., pp. 49-50.

Sacramenti. Per ora questa attività direttamente sacerdotale mi è preclusa dall'abisso di dislivello umano e perciò non mi sento parroco che nel far scuola¹⁴.

Don Lorenzo Milani, appena arrivò a Barbiana, capì infatti che il suo ruolo più significativo in quella parrocchia nel Mugello non era quello di essere 'solamente' prete ma di essere, ancor prima e a tempo pieno, maestro.

Si accorse immediatamente che c'era un 'abisso di dislivello umano' tra 'Gianni' e 'Pierino', ragazzi aventi la stessa età, nati e cresciuti però in situazioni familiari completamente diverse. Tra gli stenti il primo, nello sfarzo il secondo. Con genitori quasi analfabeti il primo, con genitori laureati il secondo.

Quell'abisso era stato provocato dall'essere stati esclusi dal sistema scolastico del tempo in cui i docenti, attraverso «interrogazioni, scrutini, esami, registri da riempire»¹⁵ escludevano a priori i tanti 'Gianni' a «colpi di ascia. Ogni colpo una creatura che va a lavorare prima d'essere eguale»¹⁶. La scuola, infatti, come sottolinea il maestro di Barbiana, aveva allora - e ha tuttora - il compito di rendere 'Eguali':

La Costituzione, nell'articolo 34, promette a tutti otto anni di scuola. Otto anni vuol dire otto classi diverse. Non quattro classi ripetute due volte. [...] Dunque oggi arrivare a terza media non è un lusso. È un minimo di cultura comune cui ha diritto ognuno. Chi non l'ha tutta non è Eguale¹⁷.

L'abisso tra 'Gianni' e 'Pierino' era infatti creato da questa differenza d'uso della Parola:

Io sono sicuro dunque che la differenza fra il mio figliolo e il vostro non è nella quantità né nella qualità del tesoro chiuso dentro la mente e il cuore, ma in qualcosa che è sulla soglia fra il dentro e il fuori, anzi è la soglia stessa: la Parola¹⁸.

L'acquisizione della Parola non era fine a sé stessa ma diventava una, anzi, per Milani, 'la' competenza principale per riuscire a stare al mondo, per comprenderlo

¹⁴ L. Milani, *Esperienze Pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1997, p. 201 (ediz. or. Firenze 1957).

¹⁵ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 89.

¹⁶ Ivi, p. 37.

¹⁷ Ivi, p. 81.

¹⁸ Ivi, p. 128.

e per provare a prendervi attivamente e responsabilmente parte, esattamente come sosteneva Paolo Freire dall'altra parte del mondo¹⁹.

Per cercare di far acquisire ai ragazzi di Barbiana la 'Parola' come strumento e processo di 'coscientizzazione'²⁰ – per rimarcare il filo rosso che lega questi due grandi pedagogisti ed educatori del secolo scorso – Lorenzo Milani capì che era necessario creare una scuola diversa, una scuola che nei suoi fondamenti, nei suoi orari, nei suoi spazi, nei suoi tempi, nei suoi materiali e nelle sue attività riuscisse a restituire almeno in parte quanto fino a quel momento era stato precluso ai tanti ragazzi che da quella scuola 'di classe' erano stati allontanati. La *ricerca del tempo perduto* – per citare una significativa pubblicazione di Save the Children che proprio a tali temi è dedicata²¹ – contraddistinguerà la sua vita.

E così, il maestro Milani accolse i suoi primi sei alunni, dopo esserli andati a chiamare a casa per convincere loro, le loro mamme e i loro papà, dell'importanza della scuola. Alunni di età diverse, provenienti da contesti familiari in cui la vita non era semplice, destinati quasi sicuramente, senza il suo intervento, a ripercorrere le orme dei genitori, i quali spesso erano i primi a rassegnarsi a tale destino:

I genitori più poveri non fanno nulla. Non sospettano nemmeno che queste cose esistano. Anzi sono commossi. A tempo loro in campagna c'era solo la terza. Se le cose non vanno, sarà perché il bambino non è tagliato per gli studi. "L'ha detto il Professore. Che persona educata. Mi ha fatto sedere. Mi ha mostrato il registro. Un compito pieno di freghi blu. A noi non c'è toccato intelligente. Pazienza. Andrà nel campo come siamo andati noi"²².

Sembra infatti esservi un circolo vizioso, definito circolo dello svantaggio sociale²³, che si presenta nel momento in cui vi sono delle situazioni a rischio o potenzialmente a rischio che innescano altre situazioni di vulnerabilità e precarietà, provocando quindi una catena, un circolo appunto, di esiti negativi.

Il maestro di Barbiana ha cercato di spezzare le catene di questo circolo, creando una «vera rivoluzione, non quelle fallite nel sangue del Novecento, che avrebbero

¹⁹ Uno dei testi nei quali viene riassunto tale concetto è: P. Freire, D. Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World*, Routledge, Londra 1987.

²⁰ P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973 (ediz. or.: *Educacao come Prática da Liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1967).

²¹ Save the Children, *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*. Roma 2022 [open access: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/alla-ricerca-del-tempo-perduto> consultato in data 13/04/2024].

²² Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 33.

²³ Per approfondimenti si possono consultare, tra gli altri, i seguenti testi: P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci editore, Roma 2018; European Commission, *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*, 20 febbraio 2013 [open access: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32013H0112> consultato in data 13/04/2024].

voluto cambiare i popoli tutti interi e finirono per assoggettarli quasi più di quanto già non fossero, ma l'unica possibile, qui e ora [...]»²⁴, una rivoluzione che è stata possibile ed è ancora possibile «nel momento in cui io, tu, lei, lui, noi, voi, loro decidiamo di assumere la responsabilità dello sguardo altrui»²⁵.

La Scuola di Barbiana

Milani ha, infatti, realmente compreso lo sguardo dei suoi alunni, ha colto l'urlo silenzioso che quegli occhi, più o meno inconsapevolmente, stavano lanciando al mondo che li circondava e che nessuno fino a quel momento era riuscito a sentire. Ha compreso che quegli occhi, per tornare nuovamente o, meglio, per cominciare finalmente a brillare di luce propria, esigevano presenza, costanza, dedizione. Mosso da una totale e non scontata assunzione di responsabilità nei confronti di quegli 'sguardi', oltre che da quel senso di lacerazione interiore dato dall'aver vissuto un'infanzia privilegiata dalla quale voleva redimersi, decide di prendersi 'cura' di quei ragazzi, offrendo loro una scuola completamente diversa da quella in cui avevano mosso i primi passi ed erano rovinosamente caduti.

Una scuola che ha dovuto letteralmente inventare per provare a 'cucirla addosso' a quegli specifici ragazzi di Barbiana, riuscendo ad intercettare le loro diverse intelligenze, così come a considerare il ruolo delle loro storie personali e familiari e, aspetto del tutto innovativo e allo stesso inaccettabile per la scuola del tempo, il conferire un valore alle loro conoscenze ed esperienze pregresse, la cui rilevanza è stata negli ultimi anni esplicitamente inserita nella normativa nazionale²⁶ e ancor prima in quella europea²⁷.

Rivolgendosi ad Ettore Bernabei, Direttore del *Giornale del Mattino* di Firenze, Lorenzo Milani afferma chiaramente il valore di queste conoscenze dei suoi studenti:

²⁴ E. Affinati, *L'uomo del futuro*, cit., pp. 145-146.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Si vedano ad esempio i testi: MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma, p. 4; p. 6; p. 7 [open access: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf data di consultazione 13/04/2024; MIUR, *Indicazioni e nuovi scenari*, Roma 2018, p. 4 [open access: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> data di consultazione 13/04/2024].

²⁷ Ci si riferisce all'invito a costruire un «curricolo esperienziale ed esistenziale» presente nel seguente testo: J.C. Beacco (ed.), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, Consiglio d'Europa, p. 10 (ediz. or.: *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Prima edizione 2010, open access: <https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d> consultato in data 13/04/2024).

Credi proprio che uno dei miei ragazzi di montagna abbia un numero di cognizioni molto inferiore a quello di un suo coetaneo di città? [...] E nel tempo che i vostri figlioli posavano gli occhi su un mucchio di cosette scelte, i miei non li tenevano mica serrati, li posavano su altre cosette. I vostri conoscono il dinosauro e il puma ma non conoscono un coniglio maschio da una femmina. I miei non sanno i colori del semaforo né se un rubinetto si giri a destra o a sinistra, ma in compenso sanno tutto sulla vita del bosco coi suoi infiniti nidi, rettili, piante, col volgere delle stagioni e delle ore. Dieci anni valgono dieci anni, credi a me. Va bene che sui libri c'è una concentrazione di osservazioni che con gli occhi nostri e basta non si potrebbe raggiungere. Ma qui in compenso, nel grande libro del bosco e del campo c'è una concretezza di osservazioni che sui libri non si raggiungerà mai. [...] Tutto questo discorso solo per concludere che è da presumersi 'a priori' che per esempio un boscaiolo di 20 anni sia ricco di cognizioni e d'una visione del mondo pari a quella d'un universitario di vent'anni. Non voglio dire eguale, ma equivalente sì²⁸.

Nel valorizzare le conoscenze di questi suoi studenti il maestro Milani è riuscito a intercettare le potenzialità di ciascuno, laddove nessuno fino a quel momento le aveva colte e, soprattutto, valorizzate. È riuscito a rispettare «il sapere degli educandi»²⁹, ad elevarlo a patrimonio/risorsa per tutti i compagni, rispettando conseguentemente anche i loro vissuti e le loro esperienze, rafforzando così l'unicità della loro stessa persona. Egli affermò infatti, dimostrando di essere un precursore in ambito educativo e pedagogico, che:

forse si scoprirà che [la pedagogia] ha da dirci una cosa sola. Che i ragazzi son tutti diversi, son diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo, son diversi i paesi, gli ambienti, le famiglie. [...] A Barbiana non passava giorno che non s'entrasse in problemi pedagogici. Ma non con questo nome. Per noi avevano sempre il nome preciso di un ragazzo. Caso per caso, ora per ora³⁰.

Una scuola attenta quindi alle esperienze, necessità, ma anche risorse dei suoi specifici studenti.

Per essere una scuola attenta ai suoi alunni doveva essere però, secondo il pensiero milaniano, anche sempre aperta «Dalla mattina presto fino al buio, estate e inverno»³¹, «Dodici ore al giorno, 365 giorni l'anno»³² perché non c'era tempo per vacanze, feste, ricreazioni. Per questa sua visione totalizzante e austera della

²⁸ J.L. Corzo, *Don Milani. La parola agli ultimi*, cit., pp. 126-127.

²⁹ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2004, p. 30 (ediz. or.: *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, Editore Paz e Terra, San Paolo, Brasile 1996).

³⁰ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 119.

³¹ *Ivi*, p. 11.

³² J.L. Corzo (a cura di), *Don Milani. La parola agli ultimi*, cit., p. 161.

scuola, il maestro Milani venne aspramente criticato ma a tali accuse rispose prontamente che:

Prima che arrivassi io i ragazzi facevano lo stesso orario (e in più tanta fatica) per procurare lana e cacio a quelli che stanno in città. Nessuno aveva da ridire. Ora che quell'orario glielo faccio fare a scuola dicono che li sacrifico³³.

Anche in una lettera a don Bensi, emerge la convinzione di una scuola che coinvolga e impegni gli studenti in maniera esclusiva perché:

I miei 6 studenti non devono diventare signorini che studiano e che hanno vacanze mentre i fratellini minori che lavorano non ne hanno. Il poter studiare non è un sacrificio è una grazia e va pagata cara, più cara del costo del lavoro nei campi. [...] Non posso consultare i manuali di pedagogia per regolar l'orario e le vacanze di Giancarlo (13 anni) quando ho visto alle 5 di mattina la sua sorellina Luciana (nove anni) a sconciare la stalla da sola con una carriola più grande di lei mentre Luciano (gemello di lei) a quell'ora era già nel campo a segare il grano da circa un'ora. La sera alle 8 ½ quando Giancarlo tutto pulito e chiassoso torna da scuola, Luciano torna dal campo così stracco che non ha voglia neanche di sorridere. Dunque la domenica si studia: Luciano perché per lui è uno svago e Giancarlo perché ha da pagare il prezzo del privilegio³⁴.

I ragazzi che avevano come maestro don Lorenzo confermarono tale prospettiva affermando che a scuola: «Non c'era ricreazione. Non era vacanza nemmeno la domenica. Nessuno di noi se ne dava gran pensiero perché il lavoro è peggio»³⁵. Milani, quindi, vedeva nella scuola a «pieno tempo»³⁶ la risposta al bisogno di istruzione e allo stesso tempo di educazione, di relazione, di socialità di cui avevano bisogno soprattutto coloro i quali provenivano da famiglie con maggiori difficoltà economiche e socio-culturali.

La scuola 'attenta' e 'aperta' creata da Lorenzo Milani era anche una scuola in cui 'si imparava facendo'.

Le tante ore di scuola sulla carta, trascorrevano in realtà veloci perché erano state pensate dal maestro in maniera dinamica, alternando le varie discipline e coinvolgendo sempre in prima persona i ragazzi, sia nelle discussioni scaturite dalla lettura dei quotidiani e della posta, sia nella costruzione di oggetti, strumenti, ecc.

³³ *Ibidem*.

³⁴ M. Gesualdi (ed.), *Don Lorenzo Milani. La parola fa eguali*, cit., pp. 24-25.

³⁵ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 119.

³⁶ *Ivi*, p. 84.

Il maestro Milani aprì infatti le porte della sua canonica e creò gli spazi, quelli che oggi si definirebbero spazi di apprendimento, per i suoi studenti.

Una piccola stanza composta da dei grandi tavoli di legno, attornati da sedie, sopra i quali gli alunni, studiando insieme, ebbero la possibilità di aprire gli occhi e cominciare a capire il mondo. Una piccola stanza nella metratura ma una grande stanza nelle 'opportunità' di giustizia sociale³⁷ che in essa quotidianamente, faticosamente, sono state costruite. Cartine geografiche dell'Italia e del mondo, strisce con cronologie di diversi eventi storici, cartelloni con le principali regole grammaticali, brani tradotti in lingue diverse, libri, tanti libri, arredavano e arredano tuttora quella stanza dove sembra quasi di poter respirare ancora la 'vita' che sessant'anni fa è stata quotidianamente vissuta al suo interno.

Ma a quella stanza il maestro aggiunse anche altri spazi di apprendimento, dimostrando ai suoi allievi che lo studio è fondamentale per comprendere meglio la realtà che ci circonda ma è proprio da quella realtà, concreta, quotidiana, che lo studio dovrebbe partire. Il riferimento è, ad esempio, al pergolato nel quale, soprattutto (ma non solamente) durante la bella stagione si faceva lezione all'aria aperta e di sera si poteva guardare il cielo, imparando così i nomi delle stelle. Un altro ambiente di apprendimento divenne l'officina nella quale gli studenti potevano imparare «a lavorare il ferro ed il legno e costruivano gli oggetti utili per la scuola, la casa e la chiesa»³⁸ (come ad esempio le sedie, i banchi, ma anche il telaio, il cannocchiale, lo schermo nel quale proiettare diapositive, la macchina fotografica, l'astrolabio). Fece diventare una stanza della sua canonica la stanza della musica e insegnò così anche l'importante linguaggio musicale da associare all'acquisizione della Parola. Uno degli spazi forse più noti della scuola di Barbiana era ed è la piscina in quanto furono proprio i ragazzi a costruirla. L'idea era nata in maniera molto semplice: per poter andare al mare gli alunni dovevano imparare a nuotare. Ecco, quindi, che gli allievi di Barbiana furono motivati e impegnati per lungo tempo in uno studio molto accurato a livello matematico, fisico, ingegneristico, ecc. che portò alla realizzazione, per l'appunto, di una vera e propria piscina. Parlando della Scuola di Barbiana, non si può poi non citare, anche se ricordata in ogni pubblicazione riguardante tale contesto educativo, la scritta che all'interno spicca tra le altre: *I care*. L'idea era quella di esprimere a gran voce la 'cura', l'interesse, la responsabilità che in quella scuola si voleva e si doveva avere non solo

³⁷ Per approfondimenti in merito al tema della giustizia sociale è possibile consultare, tra gli altri, il seguente testo: M. Tarozzi, *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano 2015.

³⁸ Fondazione Don Lorenzo Milani, *La Scuola di Barbiana*, cit., p. 8.

verso i compagni che condividevano la stessa esperienza scolastica ma anche verso ciò che stava fuori da quelle mura, l'amore, l'interesse, la cura verso il mondo, in tutte le sue sfumature, in tutte le sue diversità.

Diversità che nella Scuola di Barbiana venivano accolte e valorizzate in prospettiva inclusiva: «A Barbiana tutti i ragazzi andavano a scuola dal prete [...] Nessuno era "negato per gli studi"»³⁹. A tutti infatti era concessa la possibilità di non sapere, di sbagliare, di richiedere più tempo e più ripetizioni prima di riuscire a comprendere un determinato concetto:

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 avanti⁴⁰.

Era proprio con coloro i quali richiedevano più attenzione che la scuola doveva elevarsi a strumento di 'uguaglianza', si sarebbe detto ai tempi di don Milani, di 'equità', di 'giustizia sociale', si direbbe oggi. In tale prospettiva, rivolgendosi ai docenti di allora, con toni fermi e severi don Milani scrive:

Io vi pagherei a cottimo. Un tanto per ragazzo che impara tutte le materie. O meglio multa per ogni ragazzo che non ne impara una. Allora l'occhio vi cadrebbe sempre su Gianni. Cerchereste nel suo sguardo distratto l'intelligenza che Dio ci ha messa certo eguale agli altri. Lottereste per il bambino che ha più bisogno, trascurando il più fortunato, come si fa in tutte le famiglie. Vi svegliereste la notte col pensiero fisso su lui a cercare un modo nuovo di far scuola, tagliato su misura sua. Andreste a cercarlo a casa se non torna. Non vi daresti pace perché la scuola che perde Gianni non è degna d'essere chiamata scuola⁴¹.

Una riflessione per le insegnanti e gli insegnanti d'oggi

«La scuola che perde Gianni non è degna d'essere chiamata scuola».

È bene soffermarsi su questa frase.

È bene ripeterla, è bene ripetercela. È necessario riflettere su cosa implichi realmente 'perdere Gianni'.

Se 'Gianni' tornerà a lavorare nei campi o sui monti, perderà molto probabilmente l'occasione di acquisire la Parola e con essa, come precedentemente accennato,

³⁹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 11.

⁴⁰ Ivi, p. 12.

⁴¹ Ivi, p. 82.

il processo di ‘coscientizzazione’ che potenzialmente ne potrebbe derivare. Una scuola che perde, giorno dopo giorno, tanti ‘Gianni’ non dovrebbe quindi, secondo la prospettiva milaniana, definirsi tale.

Queste frasi sono state scritte dal maestro di Barbiana in tono volutamente provocatorio, assumendo un ruolo di «sommovitore delle coscienze, della sua e degli altri»⁴², in particolar modo degli e delle insegnanti dell’epoca ma conservano una forza tale da far vibrare nel profondo i docenti di oggi.

Quanti sono, infatti, più di cinquant’anni dopo la pubblicazione della *Lettera a una professoressa*, libro nel quale suddetta frase è stata scritta, i ragazzi e le ragazze che decidono di abbandonare la scuola? Quanti sono i ‘Gianni’, che oggi potremo rinominare Salvatore, Maria, Abdul, Aisha, ecc. ad essere definiti ‘svogliati’ da un sistema che oggi come allora tende a non considerare i volti, gli sguardi e le storie di questi giovani? Quanti sono gli studenti e le studentesse che vengono giudicati/e in maniera asettica, alle volte anche aprioristica, non compresi dalla scuola che sulla carta dovrebbe garantire loro un pieno successo formativo, oltre che un benessere emotivo e relazionale?

La risposta, purtroppo, non lascia spazio ad interpretazioni.

Nel 2020, gli *Early Leavers from Education and Training* (ELET)⁴³, ragazzi e ragazze tra i 18 e i 24 anni che possiedono al più un titolo secondario inferiore e sono fuori dal sistema di istruzione e formazione rappresentavano il 13,1% di quella fascia d’età, pari a 543 mila giovani⁴⁴.

543 mila giovani che sono diventati adulti senza prima essere divenuti ‘eguali’, «passeri senza ali»⁴⁵, avrebbe detto Lorenzo Milani.

Se a questi ragazzi e ragazze si aggiungono i 15-29enni non occupati in ambito lavorativo, scolastico o in un percorso di formazione, i cosiddetti NEET (*Not in Employment, Education or Training*), i numeri salgono vertiginosamente: il 23,1%, la percentuale più alta d’Europa⁴⁶ che aumenta ulteriormente se si considera la

⁴² R. Albarea, *Un segno dei tempi*. In: *Quarant’anni dopo. L’attualità di don Lorenzo Milani 1967-2007*, cit., p. 21.

⁴³ *Early leaving from education and training* (ELET): «l’indicatore, assunto in ambito europeo per analizzare la dispersione nel confronto internazionale, calcolato dall’ISTAT attraverso la rilevazione delle forze lavoro, dà conto dell’abbandono precoce in maniera campionaria e indiretta, misurando il tasso di giovani 18-24enni usciti dal sistema scolastico con il solo titolo della secondaria di I grado, o una qualifica non superiore ai due anni, e non più in formazione» (Save the Children, *Atlante dell’infanzia a rischio. Lettera alla scuola*. Roma 2017, p. 241).

⁴⁴ Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un’analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Tipografia Euroasia, Roma 2022, p. 178 [open access: <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>, consultato in data 13/04/2024].

⁴⁵ M. Gesualdi (ed.), *Don Lorenzo Milani. La parola fa eguali*, cit., p. 15

⁴⁶ Save the Children, *Alla ricerca del tempo perduto*, cit., p. 4.

fascia fra i 15 e i 34 anni: il 25,1%, coinvolgendo complessivamente più di tre milioni di giovani⁴⁷.

Tanti, troppi.

Andando oltre allo smarrimento iniziale provato leggendo questi numeri, vi possono essere due possibilità.

La prima è quella di lasciarsi involontariamente sopraffare dalla portata che ormai ha assunto tale 'fenomeno', continuando ad agire esattamente come si è sempre fatto, pensando che le cose non possono cambiare e che non posso io, singolo docente, poter cambiare la scuola. La seconda è, al contrario, quella di credere nel cambiamento e di dover prendere parte attiva a tale cambiamento. Credere che, ogni giorno, io docente, assieme ai miei colleghi e alle mie colleghe, posso e possiamo cambiare la scuola perché è possibile migliorare la vita degli studenti e delle studentesse con i quali si lavora che della scuola sono l'anima. Potrebbero bastare piccoli gesti, una parola gentile, uno sguardo accogliente, un ascolto attivo, un interesse sincero verso la loro situazione familiare, sociale, personale, una 'cura' dei loro stati d'animo e della loro persona. L'insegnare, come ci ha dimostrato il maestro Milani e come anche Freire sosteneva, «Esige [infatti] la convinzione che il cambiamento è possibile»⁴⁸.

Se è vero, come è stato condiviso da più voci⁴⁹, che è impossibile esportare *tout court* l'esperienza di Barbiana e avere così la 'ricetta' per migliorare, oggi, contesti scolastici particolarmente complessi, è altrettanto vero che è possibile attualizzarne il messaggio. È infatti sicuramente possibile - e si potrebbe aggiungere, particolarmente importante - prendere degli spunti da un'esperienza così carica, emblematica, evocativa e cercare di

recuperare la possibilità di creare uguaglianza nella scuola, che non significa trattare tutti gli alunni allo stesso modo, ma mettere tutti nella condizione di apprendere, privilegiando i più deboli⁵⁰.

L'impegno è sicuramente tanto, incessante, a volte gravoso, ma necessario.

⁴⁷ Ministero per il Lavoro e per le Politiche Sociali, *NEET Working. Piano di emersione e orientamento giovani inattivi*. Roma 2022, p. 3 [open access, https://www.politichegiovani.gov.it/media/fodnvowp/piano_neet-2022_rev-gab.pdf consultato in data 13/04/2024]. Nello specifico, un giovane su tre fra i 20 e i 24 anni rientra nella definizione di NEET, tra i giovanissimi (15-19 anni) uno su dieci è fuori dal mondo della scuola e del lavoro (*ibidem*).

⁴⁸ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, cit., p. 65.

⁴⁹ Tra gli altri, si ricordi: A. Tosolini, *Cosa resta della scuola di Barbiana?*, cit., p. 55; M. Marti, *La scuola di don Milani*, cit., p. 34.

⁵⁰ *Ibidem*.

Accoglienza, inclusione, equità. Ma anche motivazione, partecipazione, coinvolgimento. Potrebbero essere queste alcune delle parole che potrebbero accompagnare il cammino da compiere per cercare di invertire l'attuale rotta della dispersione scolastica, per provare ad attuare quel 'cambiamento' che permetterebbe di riportare a scuola coloro i quali ne sono usciti (come, ad esempio, stanno facendo i 'Maestri di strada'⁵¹ nelle periferie delle grandi città) e di tenere a scuola chi a scuola c'è ancora, di non 'perdere' altri studenti e studentesse.

Per provare a tradurre in pratica tali riferimenti, si potrebbero riprendere, contestualizzandoli, i tre cardini della proposta milaniana per far sì che

il sogno dell'eguaglianza non resti un sogno [...]:

I – Non bocciare

II – A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a tempo pieno

III – Agli svogliati basta dargli uno scopo⁵².

Tantissimi sono gli spunti che potrebbero essere tratti da queste proposte.

A titolo esemplificativo, riprendendo così la dimensione della scuola 'aperta' di cui si è in precedenza discusso, si pensi alla necessità (riscontrata anche in recenti Documenti)⁵³ di ampliare il 'tempo scuola', sia aumentando il numero di scuole che offrono il 'tempo pieno', sia i servizi di 'doposcuola' (importante per il sostegno ai compiti, ma non solo), la cui rilevanza era già stata ravvisata dal maestro di Barbiana⁵⁴. Oltre a queste due modalità, potrebbe essere altrettanto significativo, soprattutto (ma non solamente) per alunni e alunne che non hanno ulteriori possibilità, estendere il tempo scuola con 'attività integrative'. Tali attività potrebbero infatti aumentare le occasioni di incontro e relazione tra pari, le esperienze vissute insieme ai compagni, così come le possibilità di conoscere ed esprimere il proprio potenziale in ambito sportivo, musicale, artistico, ecc., migliorando così anche la propria autostima e, non da ultimo, il proprio processo di apprendimento.

⁵¹ V. De Marchi, *I Maestri di Strada*, Einaudi Ragazzi, Torino 2018.

⁵² Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 80.

⁵³ Tra i vari, si possono citare i seguenti riferimenti: MIUR, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*. Roma, 2018, pp. 46-48 [open access: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0> consultato in data 17/05/2024]; Save the Children, *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Roma, 2018, nello specifico, il rimando va all'Indice della Povertà Educativa e ai criteri ivi presenti, tra i quali compare proprio la percentuale di classi della scuola primaria e della scuola secondaria senza tempo pieno, p. 26 [open access: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>, consultato in data 17/05/2024].

⁵⁴ Ivi, p. 85.

Attività come queste possono però essere realizzate solo attraverso la collaborazione (o ancor meglio, la progettazione partecipata) con Enti e associazioni presenti sul territorio.

La scuola, infatti, potrebbe/dovrebbe assumere un ruolo rilevante 'nella' e 'per' la creazione di una vera comunità educante in cui si possano garantire pari opportunità di accesso ma anche di successo formativo a tutti i ragazzi e le ragazze che la frequentano, considerando le loro storie ed esperienze diverse, i loro bisogni ma anche i loro 'punti di forza'⁵⁵, le loro idee e le loro emozioni. In tal modo, si potrebbe provare a rendere solo un ricordo quella scuola di milaniana memoria che «cura i sani e respinge i malati»⁵⁶.

LUISA ZINANT
University of Udine

⁵⁵ D. Zoletto, *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, FrancoAngeli, Milano 2019.

⁵⁶ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 20.

La rappresentazione dei dati sulla dispersione scolastica in *Lettera a una professoressa*. Lettura critica dei brani e scoping review

The representation of school dropout data in *Lettera a una professoressa*. Critical reading of extracts and scoping review

LAURA SARA AGRATI, ARIANNA BERI

La rappresentazione grafica dei dati è un'attività comunicativa nonché strumento di analisi e di studio di un fenomeno. Rispetto ai fenomeni educativi complessi, come la dispersione scolastica, diventa elemento chiave se legato alla comprensibilità degli stessi e in vista degli interventi da adottare. Il presente contributo intende mettere a tema la funzione che la rappresentazione dei dati sulla dispersione scolastica assume in Lettera a una professoressa e propone un percorso a due fasi: la lettura critica dei passaggi significativi dell'opera e una scoping review della letteratura disponibile. Emergono in questo modo indizi molto attuali - come la riflessione sugli indicatori della dispersione scolastica e la necessità di educare alla 'competenza statistica' - che le autrici offrono agli esperti, in un quadro ben più composito, per ulteriore approfondimento.

PAROLE CHIAVE: RAPPRESENTAZIONE DEI DATI; DISPERSIONE SCOLASTICA; DON LORENZO MILANI; SCOPING REVIEW; LETTURA CRITICA.

The graphic representation of data is both a communicative activity and a tool for analysing and studying a phenomenon. It becomes a key-element with regard to complex educational phenomena, such as school dropout, as it affects the comprehensibility of them and the effectiveness of the subsequent interventions. This contribution aims to examine the role of data representation in Lettera a una professoressa and proposes a two-stage process: critical reading of significant extracts and a scoping review of the available literature. This way reveals insights that are particularly pertinent to the current context - such as the reflection on school dropout indicators and the need to educate 'statistical competence' - and that are presented by authors to experts for further investigation.

KEYWORDS: DATA REPRESENTATION; SCHOOL DROPOUT; DON LORENZO MILANI; SCOPING REVIEW; CRITICAL READING.

Il lavoro è frutto di una visione condivisa; tuttavia, il par. 1 e il sotto par. 3.1 sono stati scritti da Laura Sara Agrati; il par. 2 e il sotto par. 3.2 sono stati scritti da Arianna Beri.

*E Gianni non è più tornato neanche da noi. Noi non ce ne diamo pace
[...].*

*Voi di lui non sapete neanche che esiste.
Scuola di Barbiana*

Competenza statistica e *data visualization*: ‘insegnare alle persone a comprendere il mondo’

Nella conoscenza soprattutto dei fenomeni complessi, le informazioni da raccogliere sono molto numerose, spesso di diversa tipologia, e richiedono procedure di raccolta e di sintesi a loro volta complesse la cui gestione sintetica potrebbe disorientare il ricercatore. La statistica viene incontro a tale possibile disorientamento in quanto

fornisce gli strumenti per governare questo caos informativo, permettendo di poter dare descrizione, attraverso una necessaria riduzione, e di poter trarre conclusioni valide ed utili¹.

Rispetto alle scienze umane in generale², si ricorre alla statistica quale strumento per migliorare la conoscenza dei fenomeni collettivi, non di singole unità, attraverso procedimenti metodologicamente corretti e rappresentazioni non falsate della realtà, che aiutano a distinguere il vero dal verosimile, comprendere la portata dei fenomeni – a partire, in primo luogo, dalla distinzione tra ‘dati’, ‘informazioni’ e ‘interpretazioni’, o tra ‘campione’ e ‘popolazione’ – e sviluppare così sempre più capacità critica³. L’informatica, per un verso, chiarisce che le informazioni sono ricavate dai dati attraverso processi di interpretazione – comunque sistematici e riproducibili (es. descrittivo, comparativo, speculativo) – che ne arricchiscono il significato. La statistica, per altro verso, chiarisce che dati statistici non sono neutri, ma frutto di interpretazioni condotte su criteri – es. culturali, professionali – spesso legate allo scopo conoscitivo da perseguire, e che le formule statistiche non sono ‘leggi’ quanto piuttosto ‘narrazioni di storie’ che descrivono

¹ P. Riso, *Impariamo a leggere i dati: come difenderci dalle statistiche?*, «Documentazione Interdisciplinare di Scienza e fede», luglio 2022 - <https://disf.org/editoriali/2022-07> consultato in data (22/04/2024).

² Non passa inosservato che la statistica stessa nasce come ‘aritmetica politica’, ossia «arte di ragionare mediante le cifre sulle cose (es. censimento di popolazione e risorse, andamento demografico, produttivo ecc.) che riguardano il governo» da cui il nome stesso. Citazione in W. Petty, *Aritmetica Politica*, 1671.

³ F. Fannizza, M. Mazzone, *Elementi di statistiche per lo studio della sociologia. Primi approcci per la ricerca in campo sociale*, FrancoAngeli, Milano 2014.

personaggi, avventure, cambiamenti⁴. Le scienze della formazione ci richiamano, quindi, alla necessità di far sviluppare *statistical literacy*, ossia alla 'capacità di comprendere e valutare criticamente i risultati statistici che permeano la nostra vita quotidiana'⁵, indispensabile nelle decisioni personali e professionali.

La *statistical literacy* sarebbe strettamente legata al c.d. «pensiero transnumerativo»⁶, alla capacità di dare senso non univoco alla realtà utilizzando diverse rappresentazioni dei dati, e sarebbe esprimibile su tre 'dimensioni'⁷:

- *statistical numeracy* (calcolo statistico, saper contare su base statistica), come abilità è associata all'«apprezzamento dei livelli di accuratezza, la comprensione delle stime, la consapevolezza della varietà di interpretazioni delle cifre»⁸, nonché alla comprensione di concetti sintetici come media statistica, percentuale, casualità e probabilità;
- *communicating statistics* (saper comunicare contenuti statistici) riguarda, in generale, «la capacità di leggere e comunicare il significato dei dati»⁹ e implica l'abilità di inferire informazioni corrette a partire da numeri e dati associati a parole ed immagini. È strettamente legata, per un verso, alla capacità di comprendere testi, tabelle e grafici di contenuto statistico e, per altro, alla capacità di presentare contenuti statistici, di scegliere le modalità comunicative adeguate alla mole dei dati e alla capacità dei propri utenti;
- *discovering the use of statistic*, è legata alla consapevolezza circa l'uso delle informazioni statistiche. L'UNECE sottolinea al riguardo che «far apprezzare il valore delle statistiche è forse il passo più difficile e fondamentale»¹⁰ e rileva che, mentre i decisori economici e politici ricorrono alle statistiche ufficiali di alta qualità per assumere decisioni, la gente comune di rado è preparata ad interpretare e utilizzare correttamente le cifre, a comprendere ciò che esse mostrano e non mostrano.

⁴ R. Camporese, S. Da Valle, S. Letarsi et al., *Le streghe di Bayes e altre storie. Fiabe statistiche per bambine e bambini curiosi*, ISTAT, Roma 2017.

⁵ K.K. Wallman, *Enhancing statistical literacy: Enriching our society*, «Journal of the American Statistical Association», LXXXVIII, 421 (1992), p. 1.

⁶ H. Chick, M. Pfannkuch, J. Watson, *Transnumerative thinking: finding and telling stories within data*, «Curriculum Matters», I (2005), pp. 87-108.

⁷ UNECE, *Making Data Meaningful Part 4: A Guide to improving statistical literacy*, United Nations, Geneva 2012.

⁸ Ivi, p. 6.

⁹ Ivi, p. 7.

¹⁰ *Ibidem*.

Possedere competenze statistiche è strettamente legato alla possibilità di vivere la propria realtà, le funzioni legate alla cittadinanza democratica in modo attivo e responsabile. Riguardo soprattutto all'abilità di 'comunicazione statistica' (*communicating statistics*), per quanti ricorrono a fonti e dati statistici ad uso dei non esperti l'indicazione è di:

- a. semplificare tabelle e grafici man mano che aumenta il volume delle informazioni quantitative;
- b. offrire confronti per favorire il significato reale delle cifre espresse;
- c. fornire informazioni aggiuntive, come il contesto di riferimento o le fonti ufficiali o non ufficiali¹¹.

Le Nazioni Unite hanno assunto, rispetto a questo, un compito «semplice e allo stesso tempo globale: insegnare alle persone a comprendere il mondo»¹², «sviluppare [...] pensatori critici e consumatori capaci [...] a beneficio del progresso sociale»¹³ attraverso lo sviluppo della *statistical literacy* a partire dalle scuole, sin dal grado primario.

Dati, fonti statistiche e visualizzazione: conoscere il fenomeno della 'dispersione scolastica'

Il costrutto di 'dispersione scolastica' in Europa viene associato all'indicatore ELET¹⁴ che si riferisce

to students leaving education and training before completing the upper secondary level and obtaining a corresponding school leaving certificate. This broad definition encompasses the young people who, according to their own country's definition, are considered to be early leavers. It includes, for example, young people who leave (or drop out of) school without completing what is considered in the national context as basic education (usually primary and lower secondary education)¹⁵.

¹¹ UNECE, *Making Data Meaningful Part 4: A Guide to improving statistical literacy*, cit., p. 7. Cfr. Various Authors, *Communications in Statistics: Case Studies, Data Analysis and Applications*, 10(1)(2024).

¹² Ivi, p. 5.

¹³ Ivi, p. 8.

¹⁴ *Early Leaver from Education and Training* (Abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione) denominazione che sostituisce quella di ESL (*Early School Leaver*) sebbene in letteratura vengano utilizzate entrambe. V. Pastore (ed) *Giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione in Liguria. Anni 2008–2018*, cit., p. 3.

¹⁵ EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Structural Indicators for Monitoring Education and Training System in Europe. Overview of major reforms since 2015*, Eurydice Report, Luxembourg 2015, p. 36. I numeri vengono calcolati facendo riferimento alle quattro settimane precedenti l'intervista (P. Estêvão, M. Álvares, *What do we mean by school dropout? Early School Leaving and the shifting of dropout measurement*, «Portuguese Journal

Il rischio derivante dall'uso di un unico indicatore è quello di generare una sovrapposizione tra il concetto di 'abbandono' e quello di 'dispersione', problematica già avanzata nel 1972 dall'Unesco. Da un lato ELET si configura come un dato sintetico, molto più attendibile rispetto ad altri report nazionali, nonostante sia «ex-post»¹⁶, dall'altro non appare del tutto adeguato per fotografare la realtà attuale¹⁷. Negli ultimi anni, anche in Italia è emersa la necessità di considerare la dispersione come una realtà 'caleidoscopica' e nei documenti istituzionali si legge una nuova interpretazione del fenomeno: «mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione e formazione da parte dei giovani in età scolare»¹⁸. Nel panorama scientifico e internazionale, uno dei più importanti studiosi della dispersione scolastica è Rumberger (a partire dagli anni '80), che sosteneva la necessità di differenziare concettualmente la tendenza all'abbandono a lungo e a breve termine e definendo la dispersione come

persons of a given cohort who are not enrolled in school in October of the year in question and have not received a high school diploma or an equivalent high school certificate¹⁹.

Egli sollevava inoltre già all'epoca il problema della difficoltà di definizione e dell'incompatibilità dei dati raccolti dalle diverse agenzie educative²⁰.

In Italia, invece, autori come Batini e Benvenuto evidenziano l'ulteriore problematica legata al conteggio degli studenti da coinvolgere nel fenomeno, per evitare «il rischio di 'scompare', di non risultare»²¹.

Il costrutto di 'dispersione scolastica' dovrebbe includere non solo gli abbandoni, ma anche i ritiri, le ripetenze e le non frequenze durante gli studi. In questo caso, 'abbandono' non sarebbe sinonimo di 'dispersione scolastica'²².

È evidente, non solo la difficoltà di comprensione e definizione del fenomeno ma anche di scelta del lessico e dei costrutti, legata alla problematicità stessa degli

of Social Sciences», (2014), pp. 1–12) e in Italia all'indagine campionaria 'Rilevazione Continua sulle Forze di Lavoro dell'ISTAT' (V. Pastore (ed) *Giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione in Liguria. Anni 2008–2018*, cit., p. 4).

¹⁶ Id., *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*, «Ricercazione», XV, 1 (2023), pp. 19–31, p. 22.

¹⁷ A causa del suo essere cumulative e retroattivo. Cfr. P. Estêvão, M. Álvares, *What do we mean by school dropout? Early School Leaving and the shifting of dropout measurement*, cit., p. 5.

¹⁸ AGIA – Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Tipografia Eurosia, Roma 2022, p. 20.

¹⁹ R.W. Rumberger, *High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence*, «Review of Educational Research», LVII, 2 (1987), pp. 101–121, p. 102.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ F. Batini, *Introduzione* in I.D.M. Scierri, M. Bartolucci, R. Salvato (edd.), *Lettura e dispersione*, FrancoAngeli, Milano 2018, p. 9.

²² Id., *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*, cit., p. 21.

indicatori usati. Non a caso, già da alcuni anni, gli autori preferiscono adottare il termine al plurale «dispersioni»²³.

A livello mondiale, le principali fonti di dati sono l'Unicef, con il suo database²⁴ di centinaia di indicatori internazionali e dati provenienti da una vasta gamma di paesi e UIS²⁵ la banca dati Unesco (attiva dal 1970). Quest'ultimo, in particolare, utilizza l'indicatore *Out-of-School Rate* per riferirsi alla «proportion of children and young people in the official age range who are not enrolled in pre-primary, primary, secondary, or higher levels of education»²⁶.

L'OCSE²⁷, invece, è fondamentale per la raccolta e analisi di dati relativi alle competenze scolastiche sviluppate dagli studenti (informazioni indispensabili per analizzare il fenomeno della dispersione implicita²⁸).

Ogni paese nel mondo adotta un proprio sistema di raccolta e diffusione dei dati sulla dispersione scolastica, più o meno efficiente, basato indicatori scelti a livello nazionale (spesso correlati a quelli promossi dalle agenzie sovranazionali).

Partendo dagli Stati Uniti si cita il National Center for Educational Statistics (NCES)²⁹ che pubblica un report annuale sul tasso d'abbandono degli studenti delle high school³⁰. Questi, insieme al Canada, hanno adottato una combinazione di tre indicatori³¹ che permetterebbero di superare le difficoltà legate alla definizione adottata dall'ELET³². Il Cile, invece, utilizza l'indicatore *Retención escolar*³³ che «considera la capacidad que tiene un establecimiento educational para lograr

²³ F. Batini, M. Bartolucci (edd.), *Dispersione Scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, cit., p. 13; Cfr. G. Benvenuto, *La scuola diseguale*, Anicia, Roma 2011.

²⁴ <https://data.unicef.org/> consultato il 15/04/2024.

²⁵ <http://data.uis.unesco.org/> consultato il 15/04/2024. Nella banca dati non sono disponibili i tassi di dispersione scolastica ma: numero di studenti e tassi di iscrizione/frequenza per livello di istruzione, tassi di diplomati e tasso di ripetizione.

²⁶ L'indicatore è calcolato sui dati amministrativi disponibili dei paesi UNESCO. <https://education-estimates.org/out-of-school/> consultato il 23/04/2024.

²⁷ <https://www.oecd.org/> consultato il 16/04/2024.

²⁸ Gli studenti che, seppur abbiano ottenuto il diploma, non raggiungono i livelli di competenze attesi.

²⁹ <https://nces.ed.gov/> consultato il 16/04/2024.

³⁰ P. Kaufman, *The National Dropout Data Collection System: Assessing Consistency*, «Dropout Research Accurate Counts and Positive Interventions», (2001), p. 4.

³¹ *Status or Prevalence Rate* (Tasso di prevalenza) identico all'indicatore europea ESL, *Event Rate i.e.* (tariffa annuale) che misura la differenza tra il numero di studenti registrati all'inizio dell'anno scolastico e quelli registrati al termine e *Cohort Rate* (tasso di coorte) una misura longitudinale che segue gli studenti negli anni. In GHK, *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers: Final Report*, DG EAC38/04, Brussels 2005, p. 11.

³² P. Estêvão, M. Álvares, *What do we mean by school dropout? Early School Leaving and the shifting of dropout measurement*, cit., p. 5.

³³ M.M. Lira, E.B. Acevedo, S.M. Jorquera, C.G.C. Apablaza, *Conceptualizations of school dropout and retention from Chilean educational actors' perspectives*, «Participatory Educational Research (PER)», X, 2 (2023), pp. 216–235. Cfr. Ministry of Education of Chile, *Lineamientos generales del Plan de Retención Escolar* [General guidelines of the School Retention Plan], 2017.

la permanencia de sus estudiantes en el sistema de educación formal»³⁴ ponendo l'attenzione sulla responsabilità delle scuole stesse nell'azione contro la dispersione. In Uganda³⁵ si parla di *school level retention rates* tramite lo studio dei tassi di iscrizione, mentre in Costa Rica si fa riferimento alla popolazione tra i 15 e i 17 anni che non frequenta l'istruzione formale³⁶.

A livello europeo, si individua la banca dati Eurostat che si occupa di elaborare le informazioni provenienti dai diversi paesi (grazie alla collaborazione delle autorità statistiche nazionali e ai criteri armonizzati) e restituire statistiche, azioni migliorative e politiche comuni ai cittadini e agli stati membri³⁷.

Nonostante la presenza dell'indicatore ELET, ciascuno stato ha integrato, a livello nazionale, il costrutto e gli indicatori suggeriti dalla Comunità Europea³⁸:

- «coloro che lasciano la scuola senza completare l'istruzione di base» (Comunità francese in Belgio, Germania, Estonia, Irlanda, Grecia, Italia, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Slovenia e Scozia);
- chi non termina l'istruzione secondaria inferiore (Germania, Estonia, Grecia, Austria e Slovenia);
- gli studenti che non terminano l'istruzione secondaria superiore (Paesi Bassi);
- i precedenti concetti vengono integrati con le informazioni riguardanti l'età degli studenti (Irlanda, Bulgaria e Scozia);
- coloro che non ottengono un diploma di scuola secondaria superiore (Comunità fiamminga in Belgio, Bulgaria, Danimarca, Estonia, Spagna, Francia, Lussemburgo, Austria, Slovenia, Finlandia, Svezia, Islanda, Norvegia, Slovenia e Scozia);
- chi non completa l'istruzione secondaria superiore (identificata dopo cinque anni dall'inizio del ciclo) (Norvegia);

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ R. Mugume, E.N.W. Bulime, *Does Institutional quality matter for primary school retention? Lessons from Uganda*, «International Journal Educational Development», 104 (2024), p. 1.

³⁶ J.A. Meza-Cordero, M. Gulemetova, *Re-Evaluating the behavioral change from conditional cash transfers: Evidence from the Avances National Program in Costa Rica*, «Poverty & Public Policy», XV, 1 (2023), pp. 29–47.

³⁷ MIUR, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, 2018, p. 13. Cfr. https://commission.europa.eu/index_it consultato il 23/04/2024.

³⁸ D. Capperucci, *L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: cause, interventi, risultati*, «Lifelong, Lifewide Learning», XII, 28 (2016), pp. 33–58.

Va rilevato che in alcuni paesi, inoltre, non esiste una definizione ufficiale ma «vengono utilizzati concetti simili, quali [...] l'assenteismo, dispersione scolastica e 'NEET'³⁹»⁴⁰.

A livello italiano, invece, i dati ufficiali provengono da tre fonti principali: Ministero dell'Istruzione, INVALSI e ISTAT⁴¹. Il Ministero fa uso dell'Anagrafe degli studenti che si basa sulla quantificazione dell'abbandono, (analizzando la frequenza della scuola secondaria di I e II grado e i passaggi tra cicli scolastici)⁴².

I dati INVALSI, invece, integrano le informazioni precedenti, ponendo l'attenzione su un fenomeno che sfugge alle statistiche: la dispersione implicita⁴³.

Infine, l'ISTAT intreccia diverse dimensioni del fenomeno restituendo un quadro che esula dal singolo sistema scolastico⁴⁴ prendendo in considerazione sia aspetti qualitativi che quantitativi.

Da questa breve rassegna emerge la problematicità nel condividere le informazioni tra le diverse agenzie educative coinvolte nello studio della dispersione scolastica⁴⁵, le quali spesso presentano dati e statistiche differenti⁴⁶ connesse all'utilizzo di indicatori non condivisi. Ciò impedisce ai diversi decisori politici di comprendere la reale ampiezza del fenomeno e adottare precise linee di miglioramento⁴⁷.

Di seguito si riportano due grafici che rappresentano la situazione italiana secondo i dati INVALSI (Fig. 1) e quelli ISTAT (Fig. 2): appare evidente come l'utilizzo di indicatori differenti (da un lato la 'dispersione complessiva', implicita ed esplicita, dall'altro, l'abbandono scolastico) porti a rappresentazioni del fenomeno da prospettive differenti – la prima coglie l'andamento longitudinale, la seconda la

³⁹ *Not in Education, Employment or Training*.

⁴⁰ D. Capperucci, *L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: cause, interventi, risultati*, cit., p. 35.

⁴¹ AGIA – Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, cit., p. 23.

⁴² È necessario ricordare che questo sistema di dati non è ancora al pieno delle sue potenzialità. Ciò è dovuto alla non corretta applicazione del D.LGS. 76/2005. Cfr. MIUR, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, cit., p. 8.

⁴³ «who fail to reach the minimum proficiency level necessary to participate successfully in society» Cfr. Eurostat, *Sustainable development in the European Union. Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2022, p. 89.

⁴⁴ AGIA – Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, cit., pp. 30–36.

⁴⁵ M. Dynarski, L. Clarke, B. Cobb, J. Finn, R. Rumberger, J. Smink, *Dropout prevention: A practice guide (NCEE 2008–2025)*, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington DC 2008.

⁴⁶ P. Kaufman, *The National Dropout Data Collection System: Assessing Consistency*, cit., p. 4.

⁴⁷ *Ibidem*.

distribuzione in un dato momento. Entrambi i grafici rappresentano i dati distribuiti per regioni, riferiti al 2022.

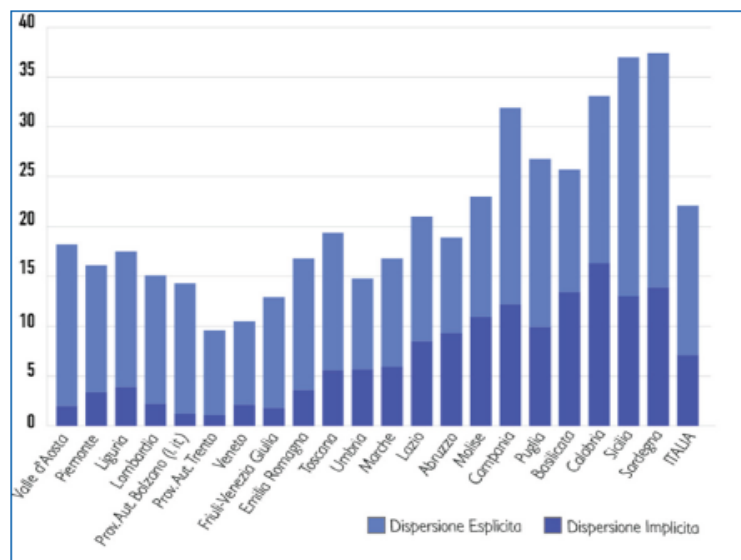


Figura 1 - Dati Invalsi. Cfr. AGIA, cit.

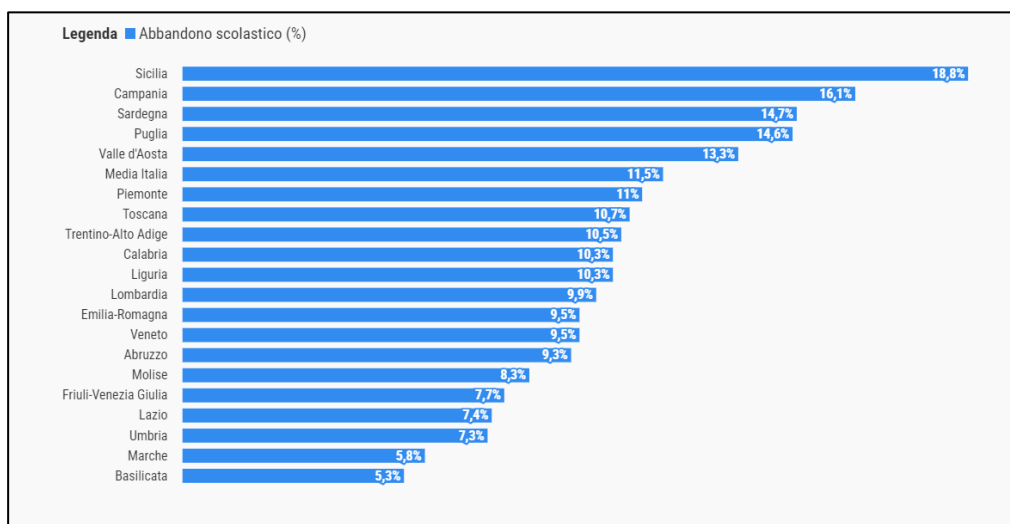


Figura 2 - La dispersione scolastica in Italia. <https://www.openpolis.it/sullabbandono-scolastico-pesano-ancora-i-divari-interni/>

La rappresentazione dei dati della dispersione scolastica in *Lettera a una professoressa*

Scrivere su don Milani non è facile perché bisogna farsi strada tra i banchi di nebbia del rifiuto aprioristico e la luce abbagliante della celebrazione agiografica⁴⁸. L'analisi storico-pedagogica offre una carta nautica utile a tenere fissa la barra sul fatto che l'esperienza di don Milani, al di là delle letture 'antideologiche' o 'donmilaniane', rappresenta un passaggio imprescindibile per chi riflette e indaga sui temi della scuola e dell'educazione⁴⁹ e sulle emergenze educative come la dispersione scolastica⁵⁰.

Scrivere su *Lettera a una professoressa*, a ben vedere, non presenta meno insidie rispetto allo scrivere sul suo autore. L'analisi letteraria – come quella proposta da Roghi⁵¹ – consente tuttavia di entrare tra le pieghe delle pagine ed elaborare un giudizio sereno rispetto:

- a quanti hanno osannato l'opera come «canto d'amore alla scuola [...] libro dal quale abbiamo tutti da imparare»⁵², come opera necessaria a compiere il salto epistemologico, dal problema particolare (della scuola dell'obbligo) al problema universale (del prendere coscienza delle disuguaglianze)⁵³;
- a quanti, con più cautela, hanno definito l'opera un «repertorio di suggerimenti per il presente» per pensare sul «male antico della scuola di base italiana»⁵⁴, che offre, soprattutto rispetto alla dispersione scolastica, «strumenti condivisi

⁴⁸ D. Simeone, *Il segreto pedagogico di Barbiana* in D. Simeone, R. Sani (eds), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*, eum, Macerata 2011, pp. 185-203. D. De Salvo (ed), *L'eredità pedagogica di don Milani*, «Quaderni di Intercultura», (2011), pp. 1-64. L. Pomante, *Don Lorenzo Milani tra storia e «costruzione del mito»*. Alcune riflessioni storiografiche, «Società Italiana di Pedagogia», (2023).

⁴⁹ D. Simeone, R. Sani (eds), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*, eum, Macerata 2011, pp. 185-203.

⁵⁰ Si richiama, da una parte, l'intuizione avuta da R. Massa riguardo la modalità 'attuale' di analizzare il fenomeno della dispersione scolastica in *Lettera a una professoressa*, dall'altra, al convegno nazionale sulla dispersione scolastica tenutosi a Catania il 28-29 settembre 2023, promosso dal Comitato nazionale per il Centenario del priore di Barbiana, dove il fenomeno della dispersione scolastica è stato anche affrontato anche attraverso la lettura dell'opera donmilaniana, dall'altra ancora, all'articolo di M. Santerini su *Avvenire* *Don Milani penserebbe ai ragazzi persi*. Cfr. R. Massa, *Rileggendo oggi 'Lettera a una professoressa' (relazione inedita tenuta al convegno del 1989 'Don Milani e la formazione insegnanti'*, «Cross», IX, 2 (2023), pp. 32-43. M. Santerini, *Scuola e lotta alla dispersione. Don Milani penserebbe ai ragazzi persi*, «Avvenire», 3 maggio 2023, <https://www.avvenire.it> (consultato il 23/04/2024).

⁵¹ V. Roghi, *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Laterza, Bari 2017.

⁵² G. Rodari, citato in V. Roghi, *La lettera sovversiva*, cit. p. 78.

⁵³ E. Fachinelli, F. Fortini, G. Giudici, *Tre interventi sul libro di don Milani* [intervento di F. Fortini, p. 276], «Quaderni piacentini», VI, 31, luglio 1967, pp. 271-281.

⁵⁴ T. De Mauro, *Vassalli, il tuo furore non capisco*. *La Repubblica*, 2 luglio 1992 – pubblicato in M. Gesualdi (ed.), *Lettera a una professoressa. Il senso di un manifesto sulla scuola* (pp. LXXVI-LXXIX), Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2017.

[...] maneggiabili da tutti»⁵⁵, di ‘comprensione inequivocabile’, come l’analisi statistica.

Questo aiuterebbe a comprendere e a riconoscere che l’imprescindibilità dell’opera rispetto al canone della scuola e al lungo processo di cambiamento della società e della cultura italiana⁵⁶.

Accogliamo l’invito ad adottare ‘criteri di verifica’ e di poggiare l’investigazione su ‘dati specifici e sui testi milanesi’ – pur nella consapevolezza di estrarre uno specifico da un ‘assetto concettuale’ ben più articolato⁵⁷.

L’ipotesi generale proposta è che *Lettera a una professoressa* possa valere come opera di divulgazione scientifica, prima ancora che di sensibilizzazione, sul fenomeno della dispersione scolastica, in cui, nello specifico, si ricorra ad un’attenta analisi riguardante la rappresentazione statistica del fenomeno a scopo comunicativo ed educativo, in senso lato. Per portare avanti un’indagine ‘scientifica’ occorre identificare chiaramente il problema, specie se complesso, per analizzarlo nei suoi elementi e fattori. Occorre esplicitare in modo quanto più inequivocabilmente possibile i rapporti che legano gli elementi del fenomeno con altri di tipo contestuale, culturale, ambientale ecc. altrimenti le misure adottate per cercare di risolverlo rischiano di essere improduttive, se non addirittura controproducenti⁵⁸. Un primo indizio di tale impostazione ‘scientifica’ – che giustificherebbe la valenza dell’opera quale report divulgativo sulla dispersione scolastica – è rinvenibile in alcuni scritti del priore di Barbiana. In una lettera del 1967 don Milani scrive:

Non voglio morire signore cioè autore di libro, ma con la gioia che qualcuno ha capito che per scrivere non occorre né genio né personalità perché ci sono regole oggettive che valgono per tutti e per sempre e l’opera è tanto più alta quanto più le segue e s’avvicina al vero⁵⁹.

⁵⁵ V. Roghi, *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro il potere delle parole*, Laterza Roma – Bari 2017, p. 175. Cfr. E. Balducci, *L’insegnamento di don Lorenzo Milani*, Economica Laterza, Roma – Bari 2002.

⁵⁶ T. De Mauro, G. Pecorini, B. Toscani, *Don Milani e la sua scuola*, EMI, Bologna 2004, p. 163.

⁵⁷ Finazzi Sartor, citato in D. Simeone, R. Sani (eds), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*, cit., pp. 185–203.

⁵⁸ Si pensi al fortunatissimo – e ahinoi, anche per questo – poco analizzato passo donmilanesiano «Fare le parti uguali tra disuguali. Ma non possiamo pensare al riequilibrio in termini di ‘discriminazione positiva’, ossia di redistribuzione della ricchezza», Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967, p. 78.

⁵⁹ M. Gesualdi (ed), *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Arnoldi Mondadori Editore, Vicenza 1970, p. 323.

Si richiamano i caratteri indispensabili del prodotto scientifico, ossia il formato condiviso («regole oggettive che valgono per tutti e per sempre») e la veridicità del contenuto («opera [...] tanto più alta quanto più si avvicina al vero»).

Per verificare l'ipotesi qui avanzata circa la *Lettera a una professoressa* quale report divulgativo sulla dispersione scolastica viene proposto un percorso a due fasi: la lettura critica dei passaggi significativi dell'opera sulla base del metodo *close reading* di analisi letteraria⁶⁰ e una *scoping review*⁶¹ sulla letteratura che ha affrontato il tema.

Lettura critica dei passi significativi

Per condurre la lettura critica dei passaggi significativi dell'opera si propongono criteri di analisi di tipo semiotico-semiologico riguardanti la catena di simboli, il processo di significazione dell'opera⁶², a partire dalla quale condurre la riflessione volutamente parziale sull'importanza che la rappresentazione dei dati della dispersione scolastica assume in *Lettera a una professoressa*. Tale tipo di analisi offrirebbe quel distacco, quella serenità d'animo necessari ad individuare, rispetto all'opera, 'dove' l'autore vuole tendere (lo scopo), 'cosa' propone (il tema, la problematica) e il 'come' intende arrivarci (il metodo, il procedimento). L'ipotesi di lavoro – estremamente specifica e volutamente parziale – qui presentata, è che don Milani scriverebbe con i suoi allievi *Lettera a una professoressa* con lo scopo di 'superare l'abisso di disuguaglianza' (dove), tematizzando sulla 'dispersione scolastica' (cosa) per mezzo di evidenze e dati statistici chiari (come), resi più espliciti e condivisibili.

Primi aspetti macroscopici legati al formato del testo *Lettera a una professoressa* sono:

- a. la presenza di un cospicuo paragrafo dal titolo 'Statistica', che occupa un quarto della lunghezza dell'intera opera (pp. 33-60)
- b. l'apparato documentario di tavole statistiche nella Parte terza dell'opera (pp. 141-162).

⁶⁰ C. Kusch, *Close reading: words and forms*, in Ead, *Literary analysis: le basic*, Routledge, London 2017, pp. 78-107.

⁶¹ H. Arksey, L. O'Malley, *Scoping studies: Towards a methodological framework*, «International Journal of Social Research Methodology», VIII, 1 (2005), pp. 19-32.

⁶² V. Evans, *How Words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models, and Meaning Construction*, Oxford University Press, Oxford 2010. Cfr. L.S. Agrati, *Mediazione e insegnamento. Il contributo di Peirce al sapere didattico*, FrancoAngeli, Milano 2019.

Le due parti – paragrafo e tavole statistiche – sarebbero strettamente legate e giustificate entrambe in riferimento alla necessità di portare avanti, per la prima, il «racconto [...] in cifre»⁶³ e avere così argomenti ed evidenze sostanziali rispetto a semplici ‘punti di vista’ sul fenomeno e, per la seconda, come supporto «agli amici che vogliono approfondire e ai nemici che non si fidano»⁶⁴. Soprattutto in questo ultimo passaggio don Milani esprime accortezza: riguardo alla funzione delle tabelle a corroborazione degli argomenti portati avanti nel paragrafo e rispetto alla diversa disposizione del target dei lettori dell’opera – quelli interessati a verificare gli argomenti (‘amici’) e quelli scettici (‘nemici’).

Il paragrafo ‘Statistica’ apre con quella che potrebbe sembrare a tutti gli effetti una serie di chiarimenti metodologici sulla modalità di raccolta e sulle fonti utilizzate che, sul piano della narrazione, viene idealmente indirizzata alla docente:

A questo punto lei ci obietterà che siamo capitati a fare gli esami in scuole particolarmente disgraziate [...] che lei conosce decine di episodi veri quanto i nostri, ma che dimostrano il contrario. Allora facciamo così: abbandoniamo noi e lei le posizioni troppo passionali e scendiamo sul terreno scientifico. Riprendiamo il nostro racconto da capo, ma questa volta in cifre⁶⁵.

Don Milani ha ben chiaro che il discorso sull’abbandono scolastico, proprio perché complesso, multi-sfaccettato, non può essere portato avanti esclusivamente su base emozionale o per via idiografica – sicuramente esemplare, ma non rappresentativa del fenomeno – ma necessita di essere impostato e affrontato su base scientifica, attraverso appunto un «racconto [...] in cifre».

Il paragrafo ‘Statistica’ prosegue con la giustificazione metodologica chiarendo la postura di chi ha svolto l’indagine: «l’incarico delle statistiche» è stato assunto da Giancarlo per uno «scopo nobile», ossia «godere le gioie della vendetta per sé» e per i 1.031.000 bocciati «dalla scuola dell’obbligo nell’anno scolastico 1963-64»⁶⁶.

L’esplicitazione delle fonti dei dati e al loro trattamento, sono metodologicamente agganciati alla questione duplice della comprensibilità e della divulgazione delle informazioni. Nel testo si legge che sono state considerate fonti di diverso tipo –

⁶³ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 34.

⁶⁴ Ivi, p. 143.

⁶⁵ Ivi, pp. 33-34.

⁶⁶ Ivi, p. 34.

«decine di Annuari Statistici, decine di scuole visitate, altre raggiunte per corrispondenza, viaggi al Ministero e all'ISTAT, per i dati mancanti»⁶⁷. Si tratta di dati già noti ma diffusi attraverso un linguaggio non accessibile alla maggioranza della popolazione – «altri prima di noi avevano fatto lavori del genere», tuttavia non tradotti «in lingua d'ogni giorno»⁶⁸ – con l'esito che chi vi opera non «ha un'idea chiara di quel che avviene nella scuola»⁶⁹. Da qui la giustificazione dei tipi e dei formati – più chiari e più accessibili – dei dati, che occupa la parte centrale e più articolata del paragrafo 'Statistica' (pp. 33-35).

L'autore è ben consapevole che le tavole statistiche risultano «indigeste» alla maggior parte, che per essere lette, che per «metter gli occhi sulle statistiche» (p. 35), c'è bisogno di «sguardo affezionato»⁷⁰, del «cuore di un ragazzo bocciato»⁷¹. Per questo, in riferimento alla rappresentazione della totalità degli iscritti alle scuole nell'a.s.1963-64, si decide di ridurle «a misura umana»⁷² attraverso un duplice trattamento dei dati:

- sul piano rappresentativo, la riduzione in scala 1:29.900: «abbiamo cioè immaginato una prima elementare del 1957-58 di 32 ragazzi. 29.900 volte più piccola del vero»⁷³;
- sul piano comunicativo, il ricorso alla grafica dal forte simbolismo⁷⁴: «chi preferisce le cifre originali le troverà in appendice»⁷⁵, «la piramide abbiamo preferito tenerla qui. È un simbolo che si imprime negli occhi»⁷⁶.

L'autore rileva fine consapevolezza riguardo ai meccanismi comunicativi alla base della rappresentazione dei dati e intende renderli espliciti, con intento educativo, quando chiarisce che dal tipo di dato presentato dipenderà anche la narrazione, e le riflessioni conseguenti, sulla questione della dispersione scolastica posta. Egli fa notare, infatti, che «la piramide ha il difetto che mette su uno stesso foglio

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ *Ivi*, p. 35.

⁷⁰ *Ivi*, p. 37.

⁷¹ Da qui la sottolineatura del 'miracolo educativo' operato con Giancarlo che da 'disadattato agli studi' si è dedicato allo studio dei dati statistici per uno 'scopo nobile', ossia 'se sentirsi fratello di 1.031.000 bocciati insieme a lui e godersi le gioie della vendetta per sé e per loro', p. 34.

⁷² *Ivi*, p. 37.

⁷³ *Ivi*, p. 37, nota n. 21.

⁷⁴ I cui effetti emozionali vengono sottolineati col commento 'dalle elementari in su sembra tagliata a colpi d'ascia' (p. 37).

⁷⁵ *Ivi*, p. 37, nota n. 21.

⁷⁶ *Ivi*, p. 37.

ragazzi di 6 e di 30 anni»⁷⁷, ossia che offre una fotografia su base annuale di coorti di popolazione studentesca, di fatto, differenti. Per questo, per rendere ancora più chiara l'entità del fenomeno della dispersione – e verisimile la rappresentazione di essa – preferisce cambiare strategie e seguire un criterio longitudinale per singola coorte – «proviamo allora a inseguire una leva di ragazzi lungo gli otto anni della scuola dell'obbligo»⁷⁸ – scegliendo la leva del 1951, per una ragione a sua volta esplicitata «mancando i dati più recenti seguiamo la leva del '51»⁷⁹.

Comincia così una narrazione a tutti gli effetti – esplicativa delle tavole B e C poste in appendice – e con tanto di personaggi e intreccio – utile a quanti hanno bisogno di comprendere gli argomenti proposti ma non hanno gli strumenti contenutistici e linguistici per leggere le tavole. Si descrive una classe di scuola elementare al primo giorno di scuola a ottobre: dei 32 membri bisogna considerare già 5 ripetenti, 3 mancanti all'appello, già scolarizzati, nonché i «renitenti» «quelli che non sono mai venuti a scuola» sui quali «non esiste una rilevazione su scala nazionale»⁸⁰. Si immagina che alla fine della scuola, a giugno, 6 dei 32 alunni vengano bocciati e che all'anno successivo, a ottobre, 4 ripetano la prima – «per la scuola non sono persi, per la classe sì»⁸¹ – 2 vadano persi. Si sottolinea che di questi la maestra non se ne dà premura «li sa al sicuro nella classe accanto. Forse se li è già dimenticati»⁸², non sa «che non sono tornati a scuola»⁸³ ma a lavorare nei campi. Si immagina così che alla fine del ciclo primario scompaiono 11 ragazzi, in barba al diritto allo studio e al principio costituzionale dell'uguaglianza.

Sul piano narrativo viene espresso il senso di cifre che nelle tabelle (cfr. Tavola A) richiamano gli 'iscritti', i 'ripetenti', i 'promossi', i 'bocciati' e i 'ritirati', intendendo con questi «la differenza tra il numero degli iscritti e quello degli scrutinati o esaminati»⁸⁴. I dati e gli argomenti posti sono sufficientemente chiari a chiunque per comprendere la differenza sostanziale tra 'bocciati' e 'ripetenti', da una parte, e 'assenti', 'persi', vero focus del ragionamento, dall'altra. Ci si basa sul dato del conteggio assoluto: il numero dei membri della classe della leva del '51 ogni anno rimane stabile perché l'assente viene soppiantato da ripetenti o dai nuovi ingressi – «al suo posto c'è un ragazzo nuovo. Un disgraziato come lui»⁸⁵.

⁷⁷ *Ibidem.*

⁷⁸ *Ibidem.*

⁷⁹ *Ibidem.* I cui dati risultano completi presso l'Annuario Statistico dell'Istruzione.

⁸⁰ *Ivi*, p. 38.

⁸¹ *Ivi*, p. 41.

⁸² *Ibidem.*

⁸³ *Ibidem.*

⁸⁴ *Ivi*, p. 147.

⁸⁵ *Ivi*, p. 41.

In questo modo viene spiegato un meccanismo altrimenti difficile da cogliere: «persone in carne ed ossa» scompaiono del tutto dalle statistiche – «lo Stato si è scordato di loro. Non li scrive più nel registro scolastico e non li scrive ancora in quello delle forze di lavoro»⁸⁶.

Si arriva così a spiegare l'aspetto davvero inquietante dei «persi», degli assenti, con un commento amaro – «chi manca ha il difetto che non si vede»⁸⁷ – ma che rilancia, con espediente retorico, il senso del libro – fare chiarezza sull'unico problema della scuola «i ragazzi che perde» (p. 35) – e della stessa esperienza educativa della Scuola di Barbiana – in riferimento a Gianni «noi non ce ne diamo pace [...] voi di lui non sapete neanche che esiste»⁸⁸.

I dati e gli argomenti sono sufficientemente chiari anche per comprendere che la grafica a piramide, dal forte simbolismo, non dice tutta la verità: fa vedere che dall'inizio alla fine delle elementari si perdono solo 4 alunni ma nasconde, allo stesso tempo, che in realtà se ne perdono 20⁸⁹.

Il paragrafo 'Statistica' affronta anche l'aspetto della correlazione tra i dati assoluti e l'aspetto socio-professionale legato alla professione dei padri. Solo per considerare la scuola primaria, una grafica chiara⁹⁰ mostra che il 78,9% dei ragazzi «persi» tra V elementare e scuola media è figlio di contadini, il 15,8% di operai, il 3,9% di commercianti e artigiani, l'1,4% di 'super' – ossia «impiegati, insegnanti, professionisti, imprenditori, dirigenti» (p. 44, n. 32). Un'altra grafica, altrettanto chiara, mostra che i «ripetenti» della I classe della scuola elementare sono il 27,4% figli di contadini, il 20,5% di operari, il 19,6%, il 5,7% di 'super'⁹¹. Una volta che i dati e gli argomenti hanno permesso di individuare chiaramente la differenza tra «persi» e «ripetenti», si mette in evidenza l'aspetto socialmente ancor più rilevante relativo ai «persi»: «neanche uno di loro è figlio di signori. La cosa è così evidente che fa sorridere»⁹².

La lettura di alcuni passi significativi di *Lettera a una professoressa* condotta per via semiotico-semiologica mette in evidenza che la rappresentazione dei dati sulla dispersione scolastica, cui si ricorre nell'opera, assumerebbe una duplice

⁸⁶ Ivi, p. 44.

⁸⁷ Ivi, p. 41.

⁸⁸ Ivi, p. 19.

⁸⁹ Considerando la totalità delle leve, non solo quella del 1951. Dato, a sua volta, «inferiore al vero perché non vi appaiono le migrazioni interne (sud-nord, montagna-pianura, campagna-città)» (p. 45).

⁹⁰ Ivi, p. 43.

⁹¹ Ivi, p. 52.

⁹² Ivi, p. 42.

funzione, prima di tutto, di 'accessibilità-comprensibilità', dopodiché legata ad aspetti di 'utilizzabilità'⁹³.

L'opera offre il doppio registro comunicativo, narrativo e statistico, per aiutare a cogliere gli argomenti descrittivi del fenomeno della 'dispersione' (i c.d. «persi»). Ricorre all'adattamento dei contenuti statistici e alla scelta delle modalità comunicative adeguate a target differenziati, per capacità di accesso (cfr. «esperti» e «contadini») e per disposizione nei confronti degli argomenti posti (cfr. «amici» e «nemici»). Per l'autore i dati a supporto delle argomentazioni devono essere prima di tutto accessibili e comprensibili, dopo di che viene posta l'entità del fenomeno della dispersione e si passa all'inferenza sulle cause – «allora le cifre si mettono a gridare contro di voi. Dicono che di Gianni ce n'è milioni e che voi siete o stupidi o cattivi»⁹⁴. Solo dopo aver reso i dati accessibili e comprensibili, viene posta la questione della loro utilizzabilità, ossia delle proposte da avanzare a livello di intervento educativo e didattico (cfr. eliminazione delle bocciature, degli esami, scuola a tempo pieno). In altri termini, per chi ha scritto *Lettera a una professoressa* non sarebbe sufficiente sensibilizzare, ma diventa necessario far conoscere e far 'vedere' in maniera chiara – attraverso strumenti di analisi e rappresentazione narrativa e statistica (come) – il problema della discriminazione (dove) che si esprime contingentemente nel fenomeno della dispersione scolastica (cosa).

Scoping review sulla letteratura

La *scoping review*⁹⁵ è un metodo di indagine teso a fornire indicazioni iniziali circa la dimensione e la natura della letteratura disponibile su uno specifico argomento. La ricerca di studi in letteratura che si sono occupati dell'utilizzo dei dati statistici in *Lettera a una professoressa* è stata condotta sulle banche dati Scopus, Web of Science e Google Scholar utilizzando il codice 'don Milani + dati statistici + lettera a una professoressa'⁹⁶. L'unico criterio esclusivo adottato ha riguardato la lingua (sono stati presi in esame solo testi scritti in lingua italiana) mentre non sono stati

⁹³ M. Aparicio, C.J. Costa, *Data visualization*. «Communication Design Quarterly», III, 1 (2015), pp. 7-11. <https://doi.org/10.1145/2721882.2721883>

⁹⁴ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 35.

⁹⁵ H. Arksey, L. O'Malley, *Scoping studies: Towards a methodological framework*, cit., pp. 19-32.

⁹⁶ Visto il limitato numero di documenti emersi, è stata utilizzata anche una variante del codice 'don Milani + dato + lettera a una professoressa'.

apportati vincoli per l'anno di pubblicazione. È stato possibile ricavare circa 450 documenti di cui solamente 19 (Tabella 1) attinenti ai temi in oggetto.

Autore	Anno	Opera	Tipologia
Beltrao P., Callieri B., Flick M., Hamel E., Martina G., Valori P., Vanhoye A.	1973	Persona e comunità.	Libro
Izzo A.	1983	La sociologia critica in Italia.	Libro
Cipriani R.	2002	«Religione invisibile» o «religione diffusa» in Italia?	Articolo (<i>Studi di Sociologia</i>)
Grassini M.	2007	Don Milani, il profeta del '68.	Capitolo di libro (Borselli et all. <i>Su don Milani e il donmilanismo</i>)
Bortone M.	2008	Tra parola e conflitto. La comunicazione in don Lorenzo Milani.	Libro
Gennari M.	2008	L'apocalisse di don Milani.	Libro
Abbiati G.	2011	La formazione degli insegnanti in Italia. Valutazione di due politiche di formazione professionale per gli insegnanti della scuola media.	Tesi di dottorato
Ruozzi C.	2013	Raccontare a scuola. Testi, autori e forme del secondo Novecento.	Tesi di dottorato
Cappelli L.	2014	I manuali di storia de La Nuova Italia per le scuole secondarie nel secondo Novecento.	Tesi di dottorato
Cappagli D.	2017	Viaggio nella comunità dei saperi. Istruzione e Democrazia. Quaderno degli incontri.	Raccolta di saggi
Roghi V.	2017	La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole.	Libro
Betti C.	2018	La scuola di Barbiana. La felice esperienza scolastica di un prete, «obbedientissimo ribelle», per l'emancipazione degli ultimi.	Articolo (<i>Historia v Memoria de la Educaciòn</i>)
Tolomelli A.	2018	Povertà educativa tra Buona scuola e Scuola cattiva. Ricostruzione del senso pedagogico, oltre l'emergenza dispersione	Capitolo di libro (Ulivieri S. <i>Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento</i>)
Battelli G.	2019	Della finalità 'politica' dello scrivere di don Milani: tra strumentazione alto-borghese, scelta religiosa e lotta sociale.	Articolo (<i>Quaderni di didattica della scrittura</i>)
Damiano E.	2019	Deprivazione culturale, ruolo della scuola e nuove emergenze educative. Un tema coraggioso e attuale in salsa scolastica.	Articolo (<i>Nuova Secondaria</i>)
De Luca C.	2020	Scuola dell'autonomia e Educazione civica. Problemi e prospettive.	Libro
Lastrucci E., Digilio R.	2021	Don Milani e noi. L'eredità e le sfide d'oggi.	Libro

Trevisan D.	2022	Il valore pedagogico della parola. La pratica di scrittura collettiva per una scuola democratica.	Tesi di laurea (in <i>Culture, Formazione e Società Globale</i>)
Massa R.	2023	Rileggendo oggi 'Lettera a una professoressa'	Articolo (<i>Rivista di studi e ricerche sulla criminalità organizzata</i>)

Tabella 1 – Risultati della ricerca condotta sulle banche dati Scopus, Web of Science e Google Scholar

Per ottenere questa prima scrematura è stato necessario eliminare tutti i documenti che, seppur citando le parole chiave, non effettuavano una riflessione sull'utilizzo del dato statistico nel testo di riferimento. Di questi vengono esplicitati i più significativi (8) nella Tabella 2, ritenuti tali poiché offrono elementi di riflessione interessanti che gettano una luce nuova su un tema del tutto attuale e già affrontato dal Priore di Barbiana alla fine degli anni '60.

Dei passaggi considerati, sei su otto provengono da libri, mentre i restanti sono tratti da un articolo e da una tesi di laurea. Nella Tabella vengono indicati gli autori, le opere, l'anno di pubblicazione, la tipologia di testo e gli elementi chiave emersi.

Opera e autore	Anno	Tipologia	Elementi Chiave
Grassini, M. <i>Don Milani, il profeta del '68.</i>	2007	Capitolo di libro	- Possibile contributo di Milani al dibattito politico.
Bortone, M. <i>Tra parola e conflitto. La comunicazione in don Lorenzo Milani.</i>	2008	Libro	- Approccio innovativo dell'utilizzo della statistica.
Gennari, M. (a cura di) <i>L'apocalisse di don Milani</i>	2008	Libro	- Cfr. Bortone (2008). - Accuratezza del lavoro di indagine
Tolomelli, A. <i>Povert� educativa tra Buona scuola e Scuola cattiva. Ricostruzione del senso pedagogico, oltre l'emergenza dispersione.</i>	2018	Capitolo di libro	- Problematicit� della definizione di 'dispersione scolastica'.
Battelli G. <i>Della finalit� 'politica' dello scrivere in don Milani: tra strumentazione alto-borghese, scelta religiosa e lotta sociale.</i>	2019	Articolo	- Accuratezza del lavoro di indagine. - Schiettezza del discorso.
De Luca, C. (a cura di) <i>Scuola dell'autonomia e Educazione civica. Problemi e prospettive.</i>	2020	Libro	- Utilizzo descrittivo della statistica. - Statistica come stimolo di riflessioni.
Lastrucci, E., Digilio, R. <i>Don Milani e noi. L'eredit� e le sfide d'oggi.</i>	2021	Libro	- Funzioni sottese al dato. - Condivisione e confronto nel lavoro di indagine. - Rappresentazione del dato.
Trevisan D. <i>Il valore pedagogico della parola. La pratica di scrittura collettiva per una scuola democratica.</i>	2022	Tesi di Laurea	- Accuratezza del lavoro di indagine.

Tabella 2 – Documenti analizzati e commentati

Di seguito vengono presentati i passaggi chiave, estratti direttamente dai testi, da cui emergono alcuni elementi ricorrenti come: accuratezza nell'elaborazione del dato, innovazione dell'uso della statistica, confronto del processo di indagine e rappresentazione grafica. L'ultima parte del paragrafo è invece dedicata al passaggio di Tolomelli che affronta il tema della riflessione sugli indicatori della dispersione scolastica.

Accuratezza nell'elaborazione del dato.

Un primo elemento che emerge dai passaggi considerati riguarda l'accuratezza e il rigore metodologico adottato dagli autori del libro nella raccolta dei dati:

[...] si potrebbero citare le minuziose ricognizioni statistiche condotte sui dati Istat, per l'epoca davvero pionieristiche in prospettiva didattica⁹⁷.

Da apprezzare è anche l'accuratezza con cui è condotta l'indagine statistica sui bocciati, su quanti la scuola perde⁹⁸.

La questione delle bocciature viene affrontata dai ragazzi di don Milani con molta serietà e con un approccio scientifico che li porta ad affrontare la costruzione e la lettura di moltissimi dati e statistiche utili a comprendere la reale natura del fenomeno⁹⁹.

Gli autori sono dunque concordi nell'affermare che il lavoro alla base della scrittura della *Lettera* sia stato fatto con il rigore tipico della pedagogia di don Milani¹⁰⁰, aspetto che traspare anche nelle lettere e nelle interviste degli autori:

della parte statistica mi sono occupato soprattutto io. Ho raccolto tutto il materiale che ho trovato, l'ho ordinato, poi l'abbiamo discusso insieme. Ci siamo accorti che non bastava [...]. Allora sono andato a Roma, all'Istituto centrale di statistica. [...] molti dati non li avevano neppure loro. [...] E siccome mancavano ancora molti dati indispensabili, ci siamo organizzati per raccoglierci noi¹⁰¹.

⁹⁷ M. Bortone, *Tra parola e conflitto. La comunicazione in don Lorenzo Milani*, Edizioni Università Romane, Roma 2008, pp. 11–12.

⁹⁸ M. Gennari (ed), *L'apocalisse di don Milani*, 24 ore Motta Cultura, Milano 2007, p. 130.

⁹⁹ D. Trevisan, *Il valore pedagogico della parola. La pratica di scrittura collettiva per una scuola democratica*. «Tesi di laurea in Culture, Formazione e Società Globale», 2022, p. 95.

¹⁰⁰ C. Ruozi, *Raccontare la scuola. Testi, autori e forme del secondo Novecento*, «Tesi di Dottorato», 2013.

¹⁰¹ Stralcio dell'intervista dei ragazzi autori del testo apparsa su L'Europeo e condotta da Giorgio Pecorini. In questa parte parla Giancarlo (Tranquillo) che si è occupato della statistica. Cfr. G. Pecorini (ed), *I CARE ancora. Lettere, progetti, appunti e carte varie indefinite e/o restaurate*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna 2001, p. 304.

Giancarlo seguita un nuovo lavoro statistico (confronto vecchia e nuova media) [...] l'Olga fa un interminabile lavoro statistico sull'età dei bocciati (ci sono arrivati dati da varie scuole) [...] La Andre anche lei a contare metodicamente centinaia di bocciati¹⁰². giornate intere alla calcolatrice¹⁰³.

La particolare cura dedicata a questa parte del libro richiede ai ragazzi circa 10 mesi e condiziona fortemente la scrittura delle altre parti, in una lettera del priore a uno dei ragazzi di Barbiana all'estero si legge:

manchiamo ancora di quei dati statistici che aspettavamo da Roma. Così certe tabelle sono ferme e anche qualche paragrafo del testo [...] mancano ancora alcuni dati da Roma. Se ne sta occupando Cartoni¹⁰⁴.

Innovazione nelle procedure dei dati.

Un ulteriore elemento che emerge dalla lettura dei passaggi risiede nel peculiare utilizzo che Milani fa della statistica nel testo:

ma anche supportato da tabelle, dati, statistiche, che ritroveremo all'interno degli scritti di maggiore ampiezza e sforzo di elaborazione; e ancora sostenuto quasi sempre dal ricorso non a spiegazioni di carattere teorico bensì al dialogo diretto¹⁰⁵.

L'innovazione consisteva nell'affrontare e commentare fenomeni economici e sociali facendo uso delle statistiche. Percentuali, indici e tabelle consentivano di dare una dimensione concretata della realtà a differenza delle denunce basate sulle emozioni generate dall'oratoria tribunizia¹⁰⁶.

legato ad una rilevazione statistica con le metodologie del periodo, che offre una proposta culturale innovativa¹⁰⁷.

[...] la dignità delle classi popolari si conquista entrando nel merito di un sapere che viene solitamente utilizzato per occultare, per tacere, per distrarre. Questo ragionamento vale brillantemente per la statistica, ma è applicabile anche al giornalismo¹⁰⁸.

¹⁰² Ivi, p. 387–388.

¹⁰³ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 34.

¹⁰⁴ G. Pecorini (ed), *I CARE ancora. Lettere, progetti, appunti e carte varie indefinite e/o restaurate*, Editrice Missionaria Italiana, cit., pp. 373–379.

¹⁰⁵ G. Battelli, *Della finalità 'politica' dello scrivere in don Milani: tra strumentazione alto-borghese, scelta religiosa e lotta sociale*, «Quaderni di didattica della scrittura», XXXI (2019), pp. 27–47.

¹⁰⁶ M. Grassini, *Don Milani, il profeta del '68* in Borselli et All Su don Milani e il donmilanismo, «Quaderni del covile n° 7», 2007, p. 48.

¹⁰⁷ C. De Luca (ed), *Scuola dell'autonomia e Educazione civica. Problemi e prospettive*, Falco Editore, Cosenza, 2020, p. 48.

¹⁰⁸ M. Bortone, *Tra parola e conflitto. La comunicazione in don Lorenzo Milani*, cit., pp. 11–12.

Gli autori definiscono l'approccio di Milani alla statistica come «innovativo». Infatti, egli riesce a liberare la statistica dal ruolo di 'distrattore' che le era stato attribuito dal contesto politico, utilizzando un linguaggio e in un formato più accessibili alle classi popolari.

La statistica diventa dunque un potente strumento accessibile alle masse, non più percepite come soggetti passivi, ma capaci di comprendere la realtà della propria situazione e agire di conseguenza. L'idea del priore dunque, non si limita alla denuncia del sistema scolastico nella speranza di interventi istituzionali¹⁰⁹ ma mira a promuovere la consapevolezza nelle comunità meno agiate affinché diventino soggetti e attori della propria condizione (Cfr. dopo, Rappresentazione del dato).

Rappresentazione del dato

Con le medesime funzioni individuate nel sotto-paragrafo precedente, gli autori concordano sul fatto che le scelte grafiche e le modalità iconografiche di rappresentazione, unite a un linguaggio semplice e diretto, rendono i dati raccolti e rappresentati facilmente comprensibili, anche per individui con minori livelli di istruzione.

Emblematica è la 'piramide' statistica che individua nella selezione e nel concetto di scuola chiusa ai poveri il tessuto connettivo dell'intera opera¹¹⁰.

Percentuali, indici e tabelle consentivano di dare una dimensione concretata della realtà a differenza delle denunce basate sulle emozioni generate dall'oratoria tribunizia¹¹¹.
presenta dati statistici organizzati anche in grafici e accompagnati da note che rispettano le indicazioni generali di una scrittura comprensibile a tutti, senza bisogno di tecnicismi esibizionisti¹¹².

Non si tratta di dati nuovi¹¹³, ma la particolarità dei ragazzi di Barbiana sta nell'utilizzo del linguaggio comune per esprimere questi dati e grafici in modo tale che i genitori possano rendersi veramente conto della situazione dell'epoca

¹⁰⁹ Aspetto ribadito anche nella premessa del testo «non è scritto per gli insegnanti, ma per i genitori. È un invito a organizzarsi» Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 33.

¹¹⁰ E. Lastrucci, R. Digilio, *Don Milani e noi. L'eredità e le sfide d'oggi*, Armando Editore, Roma, 2021, p. 168-169.

¹¹¹ M. Grassini, *Don Milani, il profeta del '68*, cit., p. 48.

¹¹² M. Bortone, *Tra parola e conflitto. La comunicazione in don Lorenzo Milani*, cit., pp. 11-12.

¹¹³ Alcuni dati sono stati condivisi in anteprima e, all'uscita del testo, non erano ancora stati pubblicati – «Al momento in cui consegniamo il manoscritto in tipografia (marzo '67) non è ancora uscito l'Annuario dell'Istruzione Italiana 1966. Abbiamo però potuto prendere visione dei suoi dati in anteprima per cortesia di amici» Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 146.

Tutto il problema si capisce meglio sulla tavola a colori. Se tutto andasse bene ogni colonna sarebbe d'un colore solo. E invece c'è un mucchio di colori fuori posto¹¹⁴.

la mamma di Gianni ha visto il grafico. Le abbiamo detto che il giallo è Gianni. L'ha seguito col dito. A ogni bocciatura un po' più a destra. Sempre più lontano, più isolato, più diverso¹¹⁵.

A dimostrazione ulteriore di questo lavoro di semplificazione troviamo anche la volontà di inserire in appendice tutti i dati raccolti

temendo che le tavole statistiche le restassero indigeste le abbiamo messe in appendice. Qui nel testo le riduciamo a misura umana¹¹⁶.

Confronto nel processo di indagine

Dalla lettura dei passaggi emerge inoltre il coinvolgimento di due professori di statistica dell'Università di Firenze, fortemente voluti da don Lorenzo

il quale voleva che lo studio nei riguardi della scuola dell'obbligo fosse svolto nel modo più rigoroso e non potesse essere minimamente attaccato in quella parte di documentazione statistica che era la base da cui il discorso veniva sviluppato¹¹⁷.

In realtà l'uso della statistica segna una collaborazione ben più profonda e non pienamente chiarita nel testo con gli esperti¹¹⁸.

Si tratta di un romanzo di formazione bene ragionato, espressione di un lavoro collettivo¹¹⁹.

Tuttavia emerge dalle testimonianze una certa difficoltà di collaborazione con i due professori, i quali faticano a lavorare con i metodi dei ragazzi di Barbiana:

domenica son tornati i due statistici. [...] non sono stati capaci di dare il più piccolo aiuto¹²⁰.

¹¹⁴ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 46.

¹¹⁵ *Ibidem*.

¹¹⁶ *Ivi*, p. 37.

¹¹⁷ S. Gesualdi, *Com'è nata Lettera a una professoressa*, «Fondazione Don Lorenzo Milani», 18 dicembre 2012, <https://www.donlorenzomilani.it/lettera-ad-una-professoressa/consultato-il-23/04/2024>.

¹¹⁸ E. Lastrucci, R. Digilio, *Don Milani e noi. L'eredità e le sfide d'oggi*, cit. p. 172.

¹¹⁹ C. De Luca (ed), *Scuola dell'autonomia e Educazione civica. Problemi e prospettive*, cit., p. 48.

¹²⁰ G. Pecorini (ed), *I CARE ancora. Lettere, progetti, appunti e carte varie indefinite e/o restaurate*, Editrice Missionaria Italiana, cit., p. 377.

Imbarazzo che viene apertamente manifestato dai docenti:

ma noi ti stiamo facendo perdere tempo. Non riusciamo a esservi di nessun aiuto¹²¹.

Gli autori enfatizzano l'innovazione del metodo Milani che già negli anni '60 comprende l'importanza nel processo di indagine del confronto con gli esperti. Le difficoltà che emergono svolgono un ruolo cruciale per la realizzazione di un lavoro approfondito che trae beneficio e si arricchisce dall'inclusione di visioni e metodologie diverse.

Riflessione sugli indicatori della dispersione scolastica

L'ultimo brano da sottolineare si collega a quanto affermato nel secondo paragrafo riguardo alle difficoltà di definizione del concetto di dispersione scolastica e al riduzionismo di certi indicatori e concetti¹²². Tolomelli, infatti, mette in luce le criticità del costrutto ELET, che si limita a considerare esclusivamente i dati 'finali'¹²³ senza approfondire l'analisi del fenomeno «per classe»:

Il calcolo degli ELET è quindi il metodo che calcola quelli che Don Milani chiamava i 'persi alla scuola'. Se invece procediamo con il metodo che Don Milani usa nella lettera, i dati sono diversi e ben più gravi. Se prendiamo cioè il totale degli ingressi nella scuola secondaria di secondo grado, facendolo uguale a cento, e vediamo poi il totale degli iscritti o dei diplomati al quinto anno, facciamo una sorta di calcolo dei 'persi alla classe' come fa Don Milani¹²⁴.

Milani, quindi, già nel 1967, rileva notevoli problemi di impostazione degli studi e delle indagini condotte sulla dispersione scolastica. Tali difficoltà emergono principalmente a causa di un'identificazione e definizione non corrette del fenomeno (indicatori), rendendo così complesso fotografarne l'entità e implementare efficaci strategie di intervento. Si tratta di un problema del tutto attuale che richiede, per poter essere affrontato, una forte riflessione sui costrutti di base.

Nonostante non siano stati apportati vincoli di esclusione (a eccezione della lingua) il panorama di studi riscontrati è particolarmente esiguo. Dalla pubblicazione

¹²¹ M. Gesualdi (ed), *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, cit., p. 318.

¹²² F. Batini, M. Bartolucci (edd.), *Dispersione Scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, cit., p. 13. Cfr. G. Benvenuto, *La scuola diseguale*, Anicia, Roma 2011.

¹²³ F. Batini, *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*, «Ricercazione», XV, 1 (2023), pp. 19–31, p. 22.

¹²⁴ A. Tolomelli, *Povertà educativa tra buona scuola e Scuola cattiva. Ricostruzione del senso pedagogico, oltre l'emergenza dispersione*, in S. Ulivieri (ed), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce 2018, p. 123.

della *Lettera* ad oggi, quindi in quasi cinquant'anni, sono pochi gli autori che si sono occupati dello studio di come don Milani e gli studenti di Barbiana utilizzino i dati statistici all'interno dell'opera.

La maggior parte dei documenti (ad eccezione di tre), inoltre, sono relativamente recenti, non anteriori al 2007, benché in fase di indagine non sia stato posto un range all'anno di pubblicazione. Nonostante la limitata disponibilità di documenti, a causa della scarsa attenzione degli studiosi alle motivazioni che hanno spinto gli studenti di Barbiana a dedicare tanto impegno, precisione e cura nella raccolta e verifica dei dati sulla dispersione scolastica del periodo, gli otto passaggi selezionati offrono tuttavia spunti per profonde riflessioni.

Dai documenti emerge chiaramente la duplice intuizione educativa di Milani sia nel coinvolgimento in prima persona dei ragazzi nel processo di indagine sia nelle motivazioni sottese alla scrittura del testo. Difatti il priore affida il compito della ricerca direttamente ai ragazzi, in un'ottica di 'educazione alla ricerca':

il classicismo della scuola italiana di metà anni Sessanta è smascherato. Da chi? Proprio da un gruppo di ragazzi rifiutati e respinti dalla scuola statale e accolti da un prete che decide di farsi maestro¹²⁵.

Gli autori concordano nel sottolineare il rigore e l'accuratezza del processo d'indagine svolto dai ragazzi che dona a *Lettera a una professoressa* un'impostazione scientifica degna di nota. Quest'attenzione non ha solo come scopo finale la realizzazione del testo 'scientifico', ma diventa essa stessa strumento pedagogico per i ragazzi coinvolti.

Infatti, il testo è l'emblema della pedagogia milaniana che, seppur mantenendo l'aspetto autoritario, stravolge l'insegnamento tradizionale¹²⁶. In quest'ottica, difatti, il maestro non è più «possessore del sapere» e lo studente esce dal ruolo di «colui che non sa»¹²⁷. Manara individua in questo particolare metodo il concetto di comunità di ricerca:

ciò equivale a creare per gli allievi/con gli allievi una comunità di vita e d'esperienza con il maestro, per far scoprire agli allievi stessi la possibilità di diventare essi stessi maestri; ma

¹²⁵ M. Gennari (ed), *L'apocalisse di don Milani*, cit., p. 45.

¹²⁶ F.C. Manara, *Il principio della comunità di ricerca in Lorenzo Milani*, «Orientamenti Pedagogici», LXIII, 3 (2016), p. 482.

¹²⁷ J. Rancière, *Il maestro ignorante*, Mimesis, Roma 2008.

non in un futuro lontano e possibile, bensì qui e ora, ossia già nel primo momento dell'ingresso nella scuola stessa¹²⁸.

Lettera a una professoressa, in quest'ottica, non è 'solo' formazione e crescita per gli studenti coinvolti («autoeducazione»¹²⁹) ma diventa mezzo per la «trasformazione del mondo»¹³⁰.

Difatti, il secondo aspetto, a cui si faceva cenno sopra, riguarda l'esito stesso del processo d'indagine. Esso viene utilizzato per l'educazione delle masse, investendosi di una motivazione sociale che rende *Lettera a una professoressa* uno strumento notevole e potente nelle mani delle classi meno agiate.

Gli studenti di Barbiana grazie al loro lavoro e dedizione hanno costruito un'opera che incarna lo scopo di «superare l'abisso di disuguaglianza» grazie alle modalità di restituzione dei dati che traducono il linguaggio statistico, fino ad allora inaccessibile, in conoscenza utilizzabile.

Riflessioni finali

La rappresentazione grafica necessita di precise tecniche per comunicare dati codificati come 'oggetti grafici' allo scopo di presentare in modo possibilmente chiaro le informazioni necessarie riguardo a un determinato fenomeno di studio. In sé è un'attività comunicativa indispensabile per incrementare l'"accessibilità", la 'comprensibilità' nonché l'"utilizzabilità" degli stessi dati in vista dello sviluppo di ulteriore conoscenza e/o la presa di decisioni in merito a possibili interventi da adottare¹³¹. Rispetto ai fenomeni educativi complessi, come la dispersione scolastica, la rappresentazione grafica dei dati diventa elemento chiave se legato alla comprensibilità dei fattori in gioco – si pensi appena alla ridefinizione dei costrutti (cfr. 'insuccesso' scolastico, 'abbandono' o 'dispersione') e alla scelta degli indicatori (es. abbandono complessivo, passaggio tra i cicli) che implicano scelte ulteriori, es. legate all'accesso ai dati e al trattamento delle informazioni¹³².

¹²⁸ F.C. Manara, *Il principio della comunità di ricerca in Lorenzo Milani*, cit., p. 488.

¹²⁹ L. Milani, *Esperienze Pastorali*, LEF, Firenze 1957, pp. 237–238.

¹³⁰ F.C. Manara, *Il principio della comunità di ricerca in Lorenzo Milani*, cit., p. 496.

¹³¹ M. Aparicio, C.J. Costa, *Data visualization*, cit., pp. 7–11.

¹³² MIM – DGSIS – Ufficio di Statistica, *La dispersione scolastica – aa.ss. 2019/2020 – 2021/2022, 2023*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/7715421/Focus_Dispersione+scolastica+aa.ss.1920_2021+-+2021_2122.pdf/7574e014-b372-d32c-a62c-ddabbd5d7c7c?version=1.0&t=1703760495410

Il presente lavoro ha inteso mettere a tema la funzione che la rappresentazione dei dati sulla dispersione scolastica assume in *Lettera una professoressa* attraverso la lettura critica di alcuni passaggi significativi dell'opera e la *scoping review* della letteratura disponibile. Sono stati messi in evidenza alcune mosse intenzionali dell'autore presenti nell'opera, come:

- la necessità di supportare la descrizione del fenomeno 'dispersione scolastica' attraverso dati statistici di sintesi provenienti da numerose fonti;
- l'opportunità di ricorrere alla duplice modalità comunicativa – 'narrativa', nel paragrafo 'Statistica' e tabellare, nella sessione documentale – per raggiungere un target variegato, con diversi livelli linguistici e di capacità di accesso alle informazioni;
- l'urgenza di chiarire l'aspetto costruttivo, persino arbitrario, implicato in ogni rappresentazione grafica dei dati e, al tempo stesso, di accompagnare nello smascheramento dei messaggi impliciti e sottaciuti. In questo senso, volendo usare una terminologia semiotica, l'emblematica¹³³ 'piramide' rappresenta – come oggetto immediato – il numero totale degli iscritti nelle scuole nell'a.s. 1963-64 (p. 36) ma allo stesso tempo è simbolo (ossia 'rimanda') proprio ai meccanismi di costruzione 'attiva' e di rielaborazione della realtà propri della comunicazione statistica.

Sappiamo che, riguardo la complessa competenza statistica (*statistic literacy*), la consapevolezza circa l'uso delle informazioni statistiche «è forse il passo più difficile e fondamentale»¹³⁴ rispetto al quale sono necessarie scelte educative forti e solida preparazione da parte degli educatori e degli insegnanti impegnati in tale direzione¹³⁵.

Oggi più che mai la popolazione media è circondata da informazioni espresse sotto forma grafica (cfr. la diffusione dell'infografica e delle tecnologie di elaborazione dei big-data e di *visual design*) tuttavia non sempre ne comprende appieno il significato espresso e di rado è preparata ad interpretare e utilizzare correttamente le cifre, a comprendere di ciò che esse mostrano e non mostrano.

¹³³ E. Lastrucci, R. Digilio, *Don Milani e noi. L'eredità e le sfide d'oggi*, cit.

¹³⁴ UNECE, *Making Data Meaningful Part 4: A Guide to improving statistical literacy*, cit., p. 7.

¹³⁵ J. Ridgway, J. Nicholson, S. McCusker, *Developing Statistical Literacy in Students and Teachers* in C. Batanero, G. Burrill, C. Reading (eds), *Teaching Statistic in School Mathematics-Challenges for Teaching and Teacher Education*, New ICMI Study Series, Springer: Dordrecht, XV, (2011), pp. 311-322.

La funzione assunta dalla rappresentazione dei dati sulla dispersione scolastica assume in *Lettera una professoressa* sarebbe allora plurima, versata su istanze secondo livelli sempre più ampi e ‘meta’ di riflessione: di descrizione del fenomeno ‘dispersione scolastica’, di conoscenza dei fattori in gioco riguardo il fenomeno, di accesso plurimo ai piani interpretativi, di consapevolezza circa i meccanismi costruttivi, se non arbitrari, di rappresentazione del fenomeno stesso.

Sia consentita, in conclusione, una breve cenno riguardo la valenza ‘didattica’ che tale plurima funzione rappresentativa dei dati sulla dispersione scolastica disvela. ‘Didattica’ qui è intesa non nel senso individuato da Scurati in riferimento a don Milani – v. ‘didattica della povertà’ – di:

continua e convinta disinfantilizzazione dei contenuti e delle procedure di insegnamento’ che fa pendant con un bambino indagatore, critico, difficile da convincere, problematico, originale¹³⁶.

né di quello richiamato da Massa – v. didattica efficientistica, blandamente comeniana, ossia

animata dall’intento [...] cioè di ‘portare innanzi a ogni costo tutti i ragazzi in tutte le materie’, e quindi di far proprio un atteggiamento tale da non presupporre aprioristicamente che qualcuno riesca e qualcun altro no, che qualcuno abbia delle attitudini innate e qualcun altro ne sia privo¹³⁷.

destinata al ‘fallimento’.

La plurima rappresentazione dei dati sulla dispersione scolastica assumerebbe in *Lettera una professoressa* una funzione eminentemente ‘didattica’, in senso fortemente comeniano, tale da richiamare l’originario significato «in-signo porre»¹³⁸, ossia di processo continuo di trasformazione della realtà in rappresentazione, di ‘secondarizzazione’ dell’esperienza¹³⁹, capace tuttavia di mantenere piena consapevolezza riguardo sé stessa. Tale funzione rimanda, a livello ulteriore, a una ‘didattica della professione’ che ‘accanto alla competenza, alla sicu-

¹³⁶ C. Scurati, *La ‘didattica’ di don Milani*, «Pedagogia e vita», XLIII, 5 (1982), p. 160.

¹³⁷ R. Massa, *Rileggendo oggi ‘Lettera a una professoressa’ (relazione inedita tenuta al convegno del 1989 ‘Don Milani e la formazione insegnanti’)*, *Cross*, 9(2)(2023), p. 36.

¹³⁸ C. Laneve, *La didattica fra teoria e pratica*, «Ricerca didattica», La Scuola Seri, 2003.

¹³⁹ E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2013; Cfr. L.S. Agrati, *Mediazione e insegnamento. Il contributo di Peirce al sapere didattico*, cit.

rezza, alla formazione tecnica specifica' unisce 'sollecitudine per l'uomo, vocazione autentica' – «Gianni non è più tornato neanche da noi. Noi non ce ne diamo pace»¹⁴⁰ – oltre che sprezzo per le «regole formali quando queste tradiscono lo spirito profondo della missione educativa»¹⁴¹.

LAURA SARA AGRATI
Pegaso online University

ARIANNA BERI
University of Bergamo

¹⁴⁰ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 19.

¹⁴¹ C. Scurati, *La 'didattica' di don Milani*, cit., p. 166.

Lo spirito di Barbiana soffia su Hong Kong

The spirit of Barbiana blows over Hong Kong

CLAUDIA MATRELLA

Il contributo vuole presentare un'esperienza inedita portata avanti da due sacerdoti cattolici italiani del P.I.M.E., padre Franco Mella e padre Gianni Criveller. Essi, profondamente ispirati dagli insegnamenti di don Milani, si sono prodigati nel diffonderli a Hong Kong e in Cina, i territori in cui si svolge la loro missione, attraverso la traduzione in cinese di Lettera a una professoressa e L'obbedienza non è più una virtù e attraverso la fondazione della Right of Abode University, una scuola che si ispira a Barbiana.

PAROLE CHIAVE: DON MILANI; PADRE FRANCO MELLA; PADRE GIANNI CRIVELLER; HONG KONG; UNIVERSITÀ PER IL DIRITTO DI RESIDENZA.

This contribution aims to present an unprecedented experience carried out by two Italian Catholic priests from P.I.M.E., Father Franco Mella and Father Gianni Criveller. Profoundly inspired by Don Milani's teachings, they decided to spread them in Hong Kong and China, the territories where they carry out their mission, through the Chinese translation of Letter to a Teacher and Obedience is no longer a virtue, and through the foundation of the Right of Abode University, a school inspired by Barbiana.

KEYWORDS: DON MILANI; PADRE FRANCO MELLA; PADRE GIANNI CRIVELLER; HONG KONG; RIGHT OF ABODE UNIVERSITY.

Lorenzo Milani, sacerdote, scrittore e educatore è, forse, il più noto pedagogista critico italiano. Le opere da lui redatte e il suo essersi prodigato per l'emancipazione culturale delle classi subalterne sono ben note non solo in Italia ma anche all'estero grazie alla traduzione dei suoi scritti in inglese e in spagnolo¹. Ben noto è anche il modello di scuola da lui fondata a Barbiana. Una scuola non convenzionale, legata ad uno specifico luogo e ad uno specifico tempo e, per tal motivo, difficilmente replicabile come, peraltro, lo stesso don Milani credeva. L'improbabile riproposizione *tout court* del suo modello formativo non ha rappresentato, però, un limite alla reintegrazione dell'approccio di Barbiana entro coordinate spazio-temporali molto distanti dal Priore. Il riferimento è ad un contesto le cui peculiari connotazioni sociali e politiche gli consentono di rientrare a pieno titolo nel novero delle 'situazioni limite'², quelle entro cui il *sapere-agire milaniano* può essere promotore di una pedagogia critica e socialmente impegnata in grado di fornire agli 'ultimi' gli strumenti per la propria emancipazione. Ad Hong Kong, ormai da tempo, la libertà di parola e di pensiero è stata soppiantata da un coatto adomesticamento delle coscienze³, culmine di un percorso storico-politico che ha eroso i basilari diritti fondamentali. Ma in quel luogo, da noi così distante, il Priore di Barbiana 'rivive' attraverso un'operazione culturale realizzata da due missionari cattolici italiani, padre Franco Mella e padre Gianni Criveller, indefessi proscrittori dell'opera milaniana. L'aver avuto modo di dialogare con loro⁴ ha permesso di comprendere il senso di una missione sociale ed evangelica sconosciuta a molti. «Approfondire e diffondere lo spirito di Barbiana è importante» ha amato ripetere a più riprese nel corso dell'intervista padre Franco Mella, attualmente residente ad Hong Kong e promotore, insieme a padre Gianni Criveller, della fondazione di due scuole popolari ispirate al modello di Barbiana. Si è deciso, allora, di accogliere l'invito del missionario milanese e di tentare di calarci idealmente nel contesto sociopolitico di Hong Kong in modo da poter cogliere le ragioni profonde

¹ P. Mayo, *Italian signposts for a sociologically and critically engaged pedagogy. Don Lorenzo Milani (1923–1967) and the schools of San Donato and Barbiana revisited*, «British Journal of Sociology of Education», XXXVI, 6, (2015), pp. 853–870.

² Ivi, p. 862.

³ Il riferimento è, in particolare, alla Legge sulla Sicurezza Nazionale, nota come 'Articolo 23' entrata in vigore il 1° luglio 2020 e oggetto di revisioni nel marzo del corrente anno. Essa prevede l'ergastolo per reati quali tradimento, insurrezione e 'sabotaggio' alla sicurezza nazionale. Di fatto, la legge è utilizzata come strumento per reprimere il dissenso, il quale proviene soprattutto dai leader dei partiti democratici e da esponenti del mondo cattolico. Cfr. Amnesty International, *Hong Kong: Article 23 legislation takes repression to the 'next' level*, <https://www.amnesty.org/en/latest/news/2024/03/what-is-hong-kongs-article-23-law-10-things-you-need-to-know/> [consultato il 3/06/2024].

⁴ Per la stesura del presente contributo è stata realizzata un'intervista semi-strutturata a risposta libera somministrata a padre Gianni Criveller e a padre Franco Mella il 18 marzo 2024. Nel presente contributo sono stati riportati, peraltro, stralci di interviste che i due missionari, nel corso del tempo, hanno rilasciato a testate giornalistiche italiane ed estere.

dell'operato dei due missionari del P.I.M.E. Il presente contributo vuole aprire una finestra che affaccia su un panorama nuovo. Vuole raccontare di una missione evangelica e sociale che, in ragione del suo carattere inedito, necessita di essere oggetto di ulteriori ricerche e riflessioni. Esse, come ha sottolineato padre Mella⁵, devono tutelarsi dal rischio di cadere in facili comparazioni che sviliscono la portata della missione 'milaniana' a Hong Kong rendendola mera riproduzione di un originario 'modello', quello proposto dal Priore. Infatti, i luoghi, i tempi, i protagonisti e le ragioni sono ben altre. A rimanere incontaminato, però, è lo spirito di Barbiana. L'educazione linguistica, il consegnare la parola ai 'poveri', la disobbedienza come privilegiato viatico dell'emancipazione, infatti, sono il *fil rouge* di una missione evangelica ed etico-politica di cui don Milani è stato certamente antesignano e ispiratore.

Alle origini di una missione: padre Franco Mella e la 'scuola popolare' di Yau Ma Tei

Padre Franco Mella, nato a Milano nel 1948, sin dalla giovinezza comprende che la propria vocazione è servire la Chiesa soccorrendo gli 'ultimi'. Per cui all'età di 14 anni entrò nel seminario della diocesi di Milano e nel 1967, all'età di 19 anni, divenne missionario del Pontificio Istituto Missioni Estere (P.I.M.E.)⁶ di cui fa parte tutt'oggi. La chiamata alla vita sacerdotale arrivò in un periodo in cui la Chiesa Cattolica era pervasa da uno spirito profondamente riformista e progressista. Furono gli anni, infatti, durante i quali essa, guidata da Papa Giovanni XXIII, si fece promotrice della necessità di rinnovarsi, di aprirsi al mondo moderno collocandosi in maniera inedita. Massima espressione di questi intenti riformistici fu il Concilio vaticano II che nelle intenzioni di Papa Roncalli non doveva esaurirsi

nella reiterazione di un magistero già solennemente espresso, ma doveva impegnarsi a trovare gli strumenti e il linguaggio più adatti all'epoca presente per proseguire il cammino di evangelizzazione della Chiesa⁷.

⁵ Intervista a padre Franco Mella e padre Gianni Criveller del 18 marzo 2024.

⁶ Il P.I.M.E., di cui l'attuale direttore è padre Gianni Criveller, è stato fondato nel 1850 dal sacerdote Angelo Ramazzotti e la sede generalizia è a Milano. Oggi fanno parte dell'Istituto 393 missionari che operano in 19 Stati.

⁷ E. Galavotti, *Giovanni XXXIII e l'età della misericordia*, «Rivista di Teologia e dell'evangelizzazione», XXII, 44 (2018), p. 436.

Evangelizzazione che era necessario passasse attraverso un maggior impegno nella lotta alle ingiustizie sociali da parte della Chiesa, la quale iniziò a prestare particolare attenzione ai popoli schiacciati dal

giogo della fame, della miseria, delle malattie endemiche, dell'ignoranza; che cercano una partecipazione più larga ai frutti della civiltà, una più attiva valorizzazione delle loro qualità umane; che si muovono con decisione verso la meta di un loro pieno rigoglio⁸.

Il P.I.M.E., come istituzione missionaria in Italia, fu indubbiamente influenzato da questi cambiamenti come attestato dall'offerta di una formazione sacerdotale liberale e dal concedere ai propri seminaristi di aderire ai movimenti sociali⁹. La tipologia di formazione ricevuta presso l'Istituto milanese ben si sposava con la sensibilità di cui Padre Mella è sempre stato dotato e che mai gli ha permesso di restare indifferente ai temi sociali consentendogli, dunque, di dedicarsi con indomabile zelo alle attività caritative sempre, e per sempre, in difesa degli 'ultimi'. I primi anni di sacerdozio furono vissuti a Milano condividendo la quotidianità e i drammi della miseria tra i baraccati e i poveri nella zona del Ticinese, all'epoca estremamente disagiata. Tali prime esperienze come 'pastore di anime' hanno avuto il merito di addestrare padre Mella alle fatiche della missione evangelica e sociale che in un futuro non troppo lontano avrebbe avuto come destinazione privilegiata la Cina e, in particolar modo, Hong Kong. In quest'ultima, attuale sede di residenza del missionario, egli vi giunse nel 1974¹⁰ vivendo tra i poveri del villaggio di Tai Hom, a Diamond Hill, e lavorando per circa 12 anni come operaio in una fabbrica a San Po Kong¹¹ perché, come egli afferma, «Gesù era un lavoratore prima di essere un insegnante»¹². Condividere i drammi quotidiani della classe operaia sfruttata e mal pagata, farsi portavoce dei diritti loro negati attraverso l'organizzazione di lotte sindacali, ad un certo punto parve essere non più abbastanza. Infatti, dopo qualche anno, Gam Chai - questo il nome di padre Mella in cantonese che significa 'dolce speranza' - compì una scelta radicale, quella di avere come sola e unica sposa 'Sorella Povertà', com'egli la definisce, consapevole che

⁸ Lettera Enciclica «*Populorum progressio*», 26 marzo 1967, p. 1.

⁹ L. Tsz-him, *A Nonviolent Model of Liberation Theology in Hong Kong: A Dialogue with Maoism*, «*Journal on Christianity & Chinese Religion & Culture*», XVII, 1-2, (2018), pp. 43-66.

¹⁰ All'epoca Hong Kong era sotto il dominio britannico. Lo sarà fino al 1° luglio 1997 quando divenne Regione Amministrativa Speciale della Repubblica Popolare Cinese. Cfr. J. M. Carroll, *A Concise History of Hong Kong*, Rowman & Littlefield Publishers, United States 2007.

¹¹ San Po Kong è un'area di New Kowloon a Hong Kong.

¹² L. Tsz-him, *A Nonviolent Model of Liberation Theology in Hong Kong: A Dialogue with Maoism*, cit., p. 41.

lo spozalizio con questa rende liberi di spaziare in qualunque parte. Amare la povertà induce ad avere speranza, gioia, fiducia nel futuro, perché rende indifferenti ai beni materiali¹³.

Il 1978 è l'anno propizio. Padre Mella apprese che nel Typhoon Shelter di Yau Ma Tei¹⁴ erano attraccate centinaia di barche così malconce da indurre a pensare fossero disabitate. La verità, però, era ben altra. Esse, infatti, erano le dimore dei 'boat people', una cospicua comunità di pescatori le cui precarie condizioni economiche non consentivano di provvedere alla locazione o all'acquisto di un'abitazione sulla terraferma. Sebbene il governo britannico dichiarò che si sarebbe impegnato per la distribuzione di alloggi pubblici, questi tardarono ad essere messi a disposizione¹⁵. Vedendosi negato il diritto ad un'abitazione dignitosa, a partire dal 1977 i 'boat people' promossero diverse proteste, tra cui quella del 16 settembre dello stesso anno dinanzi al Palazzo del Governo¹⁶. Tali azioni collettive attirarono l'attenzione sia dell'opinione pubblica sia di padre Franco Mella che iniziò a soccorrere materialmente e spiritualmente i 'boat people' optando, poi, per una scelta radicale. Quella di rifiutare i propri agi e di scegliere una delle barche attraccate al Typhoon Shelter come propria dimora spinto dal desiderio di «essere più vicino alle persone che aiutavo»¹⁷, afferma il missionario. Una sorta di «furia di povertà»¹⁸, peraltro non sconosciuta al Priore di Barbiana, che lo indusse non solo a condividere la precarietà e i disagi dei pescatori di Yau Ma Tei, ma anche a non curarsi della propria incolumità prendendo parte alle tante proteste dei 'boat people' che nel corso degli anni si succedettero. Una di queste, datata 7 gennaio 1979, valse al missionario e a chi era con lui, inclusi bambini e anziani, l'accusa di assembramento illegale e il conseguente arresto¹⁹. A partire dal 1980 l'esperienza missionaria di padre Mella nel Typhoon Shelter di Yau Ma Tei fu condivisa con padre Franco Cumbo, anch'egli missionario del P.I.M.E. I due vissero per dieci anni tra i 'boat people' difendendo strenuamente il diritto all'abitazione loro negato. Una lotta all'ingiustizia radicalmente non violenta, quella portata avanti dai due missionari, che spesso si serviva dello sciopero della fame. Come quello indetto

¹³ E. Lombardo, *La Cina disperata di padre Franco Mella*, Il «Cittadino», 5 dicembre 2009, <https://www.diocesi.lodi.it/missioni/wp-content/uploads/sites/3/2016/07/Mella-padre-Franco.pdf> [consultato in data 25/03/2024].

¹⁴ Quartiere situato a sud della Penisola di Kowloon a Hong Kong.

¹⁵ Il governo concesse gli alloggi pubblici ai 'boat people' solo nel 1989.

¹⁶ Jh. Chan, Ry. Chan, *Learn to disobey: Evolution of 'civil disobedience' and the transforming sociopolitical context of Hong Kong*, «Asian Politics & Policy», XII, 4 (2020), pp. 516–538.

¹⁷ Intervista a padre Franco Mella e padre Gianni Criveller del 18 marzo 2024.

¹⁸ E. Balducci, *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, Universale Laterza, Roma-Bari 1995, p. 79.

¹⁹ L. Tsz-him, *A Nonviolent Model of Liberation Theology in Hong Kong: A Dialogue with Maoism*, cit.

nel 1986 per protestare contro il governo britannico di Hong Kong che non concedeva il diritto di residenza alle 'spose delle barche', le mogli dei 'boat people' provenienti dalla Cina continentale. La mancata concessione del diritto menzionato le costringeva a vivere sulle loro imbarcazioni essendo loro interdette di sostare sulla terraferma. Peraltro, «se le 'spose sulle barche' avevano figli» precisa padre Mella²⁰, «era illegale per loro portare la prole a scuola»²¹. Ai figli dei 'boat people' era negato, dunque, il diritto all'istruzione cosicché ogni possibilità di emancipazione e di elevazione socioculturale fu bandita. Padre Mella non ha precisato cosa abbia suscitato in lui il dover fare i conti con una simile ingiustizia ma si può certamente immaginare, considerando il proseguo della vicenda, che essa abbia iniziato a far echeggiare in lui lo spirito degli insegnamenti di don Milani la cui conoscenza ha fortemente inciso sulla sua formazione umana e sacerdotale, come egli stesso ha dichiarato²². Padre Mella conobbe il Priore di Barbiana durante gli anni della sua formazione sacerdotale grazie ad un compagno di seminario che gli propose la lettura di *Lettera a una Professoressa* rimanendo colpito, come egli stesso afferma, parafrasando don Milani, da

una scuola che doveva tendere alla presa di coscienza civile delle classi più disagiate e della divisione dell'umanità tra chi adotta il motto *I care*, vale a dire mi interessa, ho a cuore e chi, in contrapposizione, impugna il fascista *Me ne frego*²³.

Peraltro, giunto ad Hong Kong le strade di don Milani e di padre Mella si incrociarono nuovamente, per la precisione nel 1980, quando quest'ultimo lesse il libro di Neera Fallaci *Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*. Un libro «potente», lo definisce Mella nel corso dell'intervista, al punto tale da decidere, insieme a padre Franco Cumbo, di istituire una scuola serale popolare a Yau Ma Tei, la cui prima collocazione fu all'interno dei locali della scuola cattolica lì presente. La scuola prevedeva tre sezioni distinte: una riservata all'istruzione degli analfabeti, la seconda per i semi-analfabeti e la terza per coloro i quali avevano già intrapreso, in passato, dei percorsi di studio. Racconta padre Mella

²⁰ K. Whitehead, *Father Franco Mella on 40 years helping downtrodden in Hong Kong and China*, «South China Morning Post», 24 Settembre 2015, <https://www.scmp.com/magazines/post-magazine/article/1860784/father-franco-mella-40-years-helping-downtrodden-hong-kong> (consultato in data 4/04/2024)

²¹ Un'ingiustizia che accese una protesta divenuta, poi, massiccia denominata 'le mogli delle barche'. In seguito ad essa il governo cedette legalizzando le situazioni illegali delle donne.

²² Intervista a padre Franco Mella e padre Gianni Criveller del 18 marzo 2024.

²³ *Ibidem*.

la frequentazione tendenzialmente era tutti i giorni (...) in tutto abbiamo avuto una cinquantina di questi 'giovani delle barche' che di giorno andavano a lavorare e la sera venivano a scuola, un po' come la scuola di Calenzano²⁴.

L'esperienza della scuola dei 'boat people' di Yau Ma Tei durò circa tre anni fino a quando la scuola cattolica non concesse più parte dei suoi locali essendo contraria al fatto che, come ha spiegato padre Mella, ai 'boat people' non si insegnava «solo a leggere e scrivere ma anche a lottare per ottenere la casa»²⁵. E prosegue dicendo

Allora cosa abbiamo fatto?! Abbiamo mandato gli studenti alle scuole serali normali governative e in barca abbiamo fatto il doposcuola. Soprattutto Franco Cumbo [...] lui tutte le sere faceva scuola a questi bambini in barca²⁶.

In ragione di una serie di difficoltà, l'esperienza della scuola popolare di Yau Ma Tei, afferma padre Mella

è stata limitata ma molto preziosa. Questi giovani delle barche ad un certo punto hanno iniziato a studiare, addirittura due o tre di loro poi hanno anche continuato gli studi e adesso hanno una professione e sono contenti. Qualcuno di loro ha vissuto anche il battesimo²⁷.

La 'Barbiana' di Hong Kong: la *Right of Abode University*

La scuola popolare serale di Yau Ma Tei può essere considerata una sorta di esperimento 'pedagogico-milanesino' che, sebbene terminò prematuramente, preparò la strada a ciò che sarebbe arrivato dopo erigendosi, dunque, a luogo fisico e culturale in cui padre Mella fu addestrato e preparato ad un progetto ancor più ambizioso: fondare una scuola popolare ad Hong Kong che soccorresse i tanti «Gianni» che affollavano le sue strade. Si fa riferimento alla *Right of Abode University*, una scuola che ricalca quella di don Milani a Barbiana, istituita nei primi anni 2000. Racconta padre Mella a tal proposito

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ *Ibidem.*

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ *Ibidem.*

nel 2002 tornando a Hong Kong stavamo facendo una lotta per i cittadini di Hong Kong nati in Cina perché essi potessero riunirsi ai loro genitori ad Hong Kong. Il movimento era incominciato nel 1997 l'anno del ricongiungimento di Hong Kong alla Cina [...] è stata una lunga vicenda e ci siamo accorti che in questo movimento se ci fosse stata una scuola per loro, per questi ragazzi, sarebbe stato un sostegno forte²⁸.

La «lunga vicenda» a cui il missionario fa riferimento riguarda l'annosa questione della mancata concessione del diritto di residenza permanente²⁹ a Hong Kong ai figli, nati nella Cina continentale, dei cittadini residenti a Hong Kong. Un impedimento le cui conseguenze sono tutt'oggi visibili nelle circa 60.000 persone residenti in Cina a cui non è consentito oltrepassare i confini del paese per ricongiungersi con la propria famiglia a Hong Kong. Le ragioni del mancato riconoscimento del diritto di residenza fanno capo ad una politica di immigrazione piuttosto rigida in virtù dell'esigenza di contenere i flussi immigratori, peraltro spesso illegali, verso Hong Kong, meta privilegiata dei Cinesi continentali³⁰. Il loro ingente afflusso indusse il governo di Pechino e quello britannico ad accordarsi per l'adozione di una politica di contenimento, che prevede l'utilizzo di diversi dispositivi legislativi³¹, la cui conseguenza fu la disgregazione di interi nuclei famigliari. La speranza del ricongiungimento fu alimentata a partire dal 1997 quando Hong Kong, essendo tornata sotto il dominio di Pechino, si configurò come Regione Amministrativa Speciale³² della Repubblica Popolare Cinese³³ dotandosi di una mini-constituzione denominata *Basic Law*³⁴ il cui art. 24 prevedeva la concessione del diritto di residenza a chiunque avesse vissuto a Hong Kong per «non meno di sette anni»³⁵. Nel 1999 furono presentati alla Corte d'Appello Finale di Hong Kong diversi casi di persone nate nella Repubblica Popolare Cinese i cui genitori, però, erano residenti nella RAS di Hong Kong e la questione giuridica posta era se esse

²⁸ Intervista a padre Franco Mella e padre Gianni Criveller del 18 marzo 2024.

²⁹ Per una disamina dei requisiti richiesti per godere del diritto di residenza a Hong Kong si rimanda al sito del Dipartimento dell'Immigrazione di Hong Kong: <https://www.immd.gov.hk/eng/services/roa/eligible.html>.

³⁰ Soprattutto nel periodo del secondo dopoguerra quando l'ascesa al potere dei comunisti, guidati da Mao Zedong, e la fondazione della Repubblica Popolare Cinese nel 1949, li indusse ad emigrare per sfuggire alle pressioni esercitate dal regime.

³¹ Cfr. L. Kam-ye, L. Kim-ming, *Citizenship, economy and social exclusion of mainland Chinese immigrants in Hong Kong*, «Journal of Contemporary Asia», XXXVI, 36, 2 (2006), pp. 217-242.

³² D'ora in poi RAS.

³³ Il trasferimento della sovranità su Hong Kong dalla Gran Bretagna alla Repubblica Popolare Cinese fu codificato dalla *Dichiarazione congiunta sino-britannica* firmata dal primo ministro britannico Margaret Thatcher e dal premier della RPC Zhao Ziyang nel 1984. La dichiarazione fu ratificata il 28 maggio 1985. Essa servì per delineare il futuro status politico di Hong Kong. Cfr. Carroll, John M., *A Concise History of Hong Kong*, Rowman & Littlefield Publishers, United States 2007.

³⁴ La *Basic Law* venne adottata nel 1990 in applicazione della Dichiarazione congiunta sino-britannica. Entrò in vigore dal 1° luglio 1997. Cfr. Carroll, John M., *A Concise History of Hong Kong*, cit.

³⁵ Art. 24.2 della *Basic Law*.

potessero godere del diritto di ricongiungersi con la propria famiglia acquisendo il diritto di residenza permanente. La Corte d'Appello, ritenendo che esso rientrasse nel novero dei diritti umani inviolabili, si esprime a favore della concessione del suddetto modificando, dunque, l'art. 24 della *Basic Law*. Il governo della RAS reagì a questa disposizione chiedendo al Congresso Nazionale del Popolo una 'reinterpretazione'³⁶ di quanto sancito il cui effetto fu l'annullamento di quanto deliberato dalla Corte d'Appello, il più alto tribunale di Hong Kong³⁷. Padre Franco Mella, insieme alla *Commissione Giustizia e Pace* della diocesi di Hong Kong, fu strenuo difensore, e lo è tutt'ora, del diritto al ricongiungimento familiare divenendo leader del movimento del *Right of Abode*. Un movimento 'sulla strada'³⁸, nato nei primi anni Duemila, che si batte per la concessione del diritto di residenza organizzando sit-in, scioperi della fame e azioni collettive³⁹. La modifica dell'art. 24 ebbe conseguenze anche sui figli nati in Cina, da genitori residenti a Hong Kong, che già abitavano stabilmente nella RAS. Alcuni di essi si ridussero a vivere in clandestinità per il timore di essere rimpatriati come emerge dalla testimonianza di Chan Choi-wan la cui storia fu divulgata dall'*Holy Spirit Study Centre* di Hong Kong il 20 aprile 2003. All'epoca della reinterpretazione della legge, Chan era una ragazza di soli 23 anni che raccontò

ho lottato per ottenere la residenza perché mi avrebbe offerto buone opportunità. In seguito, però, ho capito che la mia lotta era per la giustizia, per l'unità della famiglia. Mi sono resa conto che stavo lottando per uno dei diritti che mi sono stati riconosciuti da Dio⁴⁰.

Nel gennaio del 2000, scaduto il permesso di soggiorno, Chan condivise la medesima condizione dei tanti figli cinesi che «non avendo il permesso di soggiorno dal governo di [Hong Kong], pur avendone diritto, non possono avere un lavoro, né frequentare le scuole pubbliche»⁴¹. Il luogo in cui i «Gianni», i 'figli del popolo'

³⁶ La RAS temeva che, in seguito alla disposizione della Corte d'Appello, le richieste di ROA avrebbero raggiunto cifre esorbitanti dovendo così sostenere ingenti sforzi economici per accogliere i richiedenti. La reinterpretazione dell'art. 24 della *Basic Law* prevede che il ricongiungimento familiare non fosse più automatico ma dipendente dalla richiesta del One Way Permit il cui rilascio risentiva della discrezionalità del governo cinese.

³⁷ Cfr. L. Kam-yee, L. Kim-ming, *Citizenship, economy and social exclusion of mainland Chinese immigrants in Hong Kong*, cit.

³⁸ E. Lombardo, *La Cina disperata di padre Franco Mella*, cit., p.13.

³⁹ Una delle proteste più recenti ha avuto luogo il 5 gennaio del corrente anno dinanzi la sede di Admiralty a Hong Kong. Cfr. *Italian priest rallies to bring Chinese children to Hong Kong*, «UCA News», 5 gennaio 2024, <https://www.ucanews.com/news/italian-priest-rallies-to-bring-chinese-children-to-hong-kong/103751> [consultato in data 11/03/2024]

⁴⁰ *Giovanna's Experience of Faith*. Il documento proviene dal sito: China Cambridge. Observations on China from the Holy Spirit Study Centre, 20 Aprile 2003, <https://hsstudyc.org.hk/cb200304/> [consultato in data 10/03/2024].

⁴¹ G. Criveller, *don Milani parla il cinese*, «Mondo e Missione», (2006), p. 75. Il presente documento proviene dall'archivio di padre Gianni Criveller.

tanto amati da don Milani, sperimentavano l'asprezza del classismo che interdiva ogni possibilità di emancipazione e di elevazione socioculturale, fu precluso senza possibilità di contraddittorio alcuno ai 'figli della Cina'. Padre Mella comprese che, sebbene fosse importante promuovere un cattolicesimo del dissenso, di cui don Milani è stato maestro⁴², attraverso sit-in e azioni collettive di protesta era altresì necessario declinare il discorso in chiave etico-politico. Bisognava fornire gli strumenti per una reale crescita sociale attraverso la cultura e la scuola. Non era più sufficiente 'star vicino' agli emarginati ma bisognava attuare una «*pedagogia dell'emancipazione* che, nutrita di spirito evangelico, parla in nome e per il riscatto degli 'ultimi', per la loro 'coscientizzazione' /alfabetizzazione»⁴³. In fondo fu questo lo spirito che ispirò tanto la scuola popolare di Calenzano quanto quella di Barbiana. Entrambe frutto di un percorso di maturazione pastorale profondamente 'missionario' don Milani stesso desidera essere trattato al pari di un missionario⁴⁴ - che condusse il Priore all'educazione popolare. Essa era interpretata dal punto di vista di una scelta radicale per gli ultimi che, nel contesto storico-sociale italiano entro cui l'opera milaniana si colloca, erano gli operai, i contadini, i ragazzi spinti nei campi e nelle fabbriche e dimenticati⁴⁵. A quasi sessant'anni di distanza ed entro tutt'altre coordinate geografiche quella medesima 'pedagogia del riscatto', quell'educazione popolare intesa come risveglio delle coscienze ed elevazione socioculturale trova i suoi principali interlocutori in un'altra categoria di emarginati: i figli cinesi dei residenti di Hong Kong. Per loro, padre Mella e padre Criveller fondarono nel 2002 una scuola popolare, la *Right of Abode University*⁴⁶, tutt'ora operante. Era necessario, infatti, sostenere

il movimento sulla strada, fatto dai genitori, [per garantire] un accrescimento culturale, utile a far capire ai cinesi che devono essere loro i protagonisti della loro liberazione e della loro ritrovata unità familiare⁴⁷

⁴² F. Cambi, *Un modello, alto, di pedagogia dell'emancipazione*, in C. Betti, Don Milani tra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo, Edizioni Unicopli, Milano 2009.

⁴³ Ivi, p. 30.

⁴⁴ L. Milani, *Esperienze pastorali*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1958, p. 467.

⁴⁵ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit.

⁴⁶ L'Università non è da intendersi nel senso istituzionale del termine. La denominazione 'università', infatti, precisa padre Mella nel corso dell'intervista, rimanda all'esigenza di acquisire una cultura che sia universale. Le tante discipline proposte e le tante lingue insegnate lo attestano.

⁴⁷ E. Lombardo, *La Cina disperata di padre Franco Mella*, cit., p.13

Nel corso della sua storia, la scuola ha vissuto molteplici traversie e difficoltà inclusi continui cambi di residenza tali da renderla una sorta di 'scuola itinerante'⁴⁸. Precisa padre Criveller, anch'egli coinvolto nel progetto

la scuola viene condotta in autogestione con il supporto di docenti volontari: insegnanti di scuole pubbliche, studenti, professori universitari e qualche missionario. La gamma delle materie trattate è molto varia: storia, economia, politica, musica e fotografia. Essendo una scuola di ispirazione milaniana, un'attenzione particolare è per le lingue: calligrafia cinese, cinese scritto, giapponese, inglese, francese, spagnolo e italiano⁴⁹.

All'interno della riflessione milaniana la 'lingua' è strumento non solo di acculturazione ma anche di socializzazione. Il suo possesso consente l'accesso ad una dimensione comunitaria e intersoggettiva⁵⁰ capace di abbattere le barriere che frapponendosi tra gli uomini impediscono loro di comunicare, relazionarsi, fraternizzare. È scritto in *Lettera a una professoressa* che il fine immediato della scuola «è d'intendere gli altri e di farsi intendere», ragion per cui «gli uomini hanno bisogno d'amarsi anche al di là delle frontiere. Dunque, bisogna studiare molte lingue e tutte vive»⁵¹. È stato certamente il ruolo assunto dalla 'lingua' all'interno della riflessione del Priore ad aver ispirato nella scuola milaniana di Hong Kong la riproposizione di un percorso didattico e formativo il cui perno è lo studio delle lingue straniere. Il parlare e comprendere la medesima lingua pone gli interlocutori entro una dimensione comunitaria e fraterna, dunque, entro una condizione di uguaglianza. Ed è importante che gli allievi della *Right of Abode University* la sperimentino considerando la condizione marginalizzante e di minorità entro cui sono stati relegati dalle decisioni assunte dall'autoritarismo del governo. Nella 'pedagogia milaniana' la 'lingua' assume anche un'ulteriore funzione, quella di essere prerequisito per appropriarsi della 'parola'. Nel suddetto termine si possono intercettare due sfumature di significato, entrambe fulcro del metodo d'insegnamento del Priore. La prima si riferisce alla 'parola' intesa come «esercizio personale e responsabile del proprio dire, volto alla trasformazione emancipativa del proprio sé e orientato all'azione»⁵². Il Priore di Barbiana era convinto che

⁴⁸ Nel corso dell'intervista padre Franco Mella ha precisato che attualmente la scuola non ha una sua sede, ragion per cui gli studenti vengono ospitati di volta in volta nei locali delle parrocchie di Hong Kong.

⁴⁹ G. Criveller, *don Milani parla il cinese*, «Mondo e Missione», cit., p. 75.

⁵⁰ M. Giosi, *Formazione intellettuale, parola ed emancipazione in don Milani*, in C. Betti (a cura di), *Don Milani tra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Edizioni Unicopli, Milano 2009.

⁵¹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, in F. Ruoizzi, A. Carfora, V. Oldano, & S. Tanzarella, *Don Lorenzo Milani. Tutte le opere*, Mondadori, Milano 2017, p. 760.

⁵² M. Giosi, *Formazione intellettuale, parola ed emancipazione in don Milani*, cit., p. 117.

l'emarginazione sociale e politica di cui i figli delle classi subalterne del suo tempo erano vittime fosse causata dal mancato dominio sulla parola che «espone i poveri a tutta una serie di manipolazioni, inganni, vere e proprie truffe operate da chi ha più potere di loro»⁵³. Poi c'era la 'Parola' intesa come 'Parola di Dio', Verità evangelica. Istruzione ed evangelizzazione, parola e Dottrina non vanno intesi come due momenti distinti di un iter formativo. Al contrario, essi si fondono entro una prospettiva pedagogica 'sacramentale'⁵⁴ che intercetta nel 'fare scuola' «il 'mezzo necessario e il passaggio obbligato' per l'evangelizzazione»⁵⁵. Fine ultimo è la salvezza eterna⁵⁶ alla quale don Milani conduceva i propri allievi non attraverso pedanti sermoni o l'estenuante proposizione di concetti e simboli religiosi ma attraverso la Grazia e l'esempio, come egli scrive in *Esperienze pastorali*. Una scuola, quella di Barbiana, la cui religiosità cresceva «in proporzione alla sua dichiarata laicità»⁵⁷ e il merito di ciò era l'amore profondo che il Priore nutriva per i suoi ragazzi e la radicalità con cui egli viveva la sua missione evangelica e sociale con e per loro. La testimonianza di come l'esempio e la Grazia siano 'sufficienti' perché il cuore si converta ci proviene anche dall'esperienza missionaria di padre Mella i cui allievi, di Yau Ma Tei prima e di Hong Kong poi, hanno chiesto di poter ricevere il battesimo⁵⁸. Anche in questo si ravvisa un elemento di continuità tra l'originaria opera del Priore e quella successivamente ispirata nella città di Hong Kong la cui 'scuola milaniana' rifugge il proselitismo come lo stesso padre Mella afferma: «noi siamo missionari del Regno di Dio e non della religione cattolica. Nella nostra scuola c'era un docente che, toccato dal riconoscimento della speranza del Vangelo, faceva lezione esaltando eccessivamente i valori cristiani. Gli ho dovuto ricordare che nella nostra scuola avevamo buddisti e musulmani»⁵⁹. La fede, tanto per don Milani quanto per il missionario milanese, sembra non essere «un punto di partenza da ribadire continuamente»⁶⁰ ma la conquista finale di un iter formativo, educativo, culturale. Ecco allora che a Barbiana e a Hong Kong la

⁵³ A. Bencivinni, *Don Milani: esperienza educativa, lingua, cultura e politica*, Armando Editore, Roma 2004, p. 93.

⁵⁴ G. Tognon, *Don Milani e l'ottavo sacramento dell'istruzione*, in C. Betti (a cura di), *Don Milani tra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, cit., p. 74.

⁵⁵ Ivi, p. 75.

⁵⁶ A. Santoni Rugiu, *Don Milani. Una lezione di utopia*, Edizioni ETS, Pisa 2007.

⁵⁷ G. Tognon, *Don Milani e l'ottavo sacramento dell'istruzione*, cit., p. 76.

⁵⁸ *Giovanna's Experience of Faith*, cit.; Intervista a padre Franco Mella e padre Gianni Criveller del 18 marzo 2024.

⁵⁹ E. Lombardo, *Hong Kong. Padre Franco Mella al fianco dei rifugiati per una società nuova*, «Il Cittadino», 20 maggio 2017 <https://www.diocesi.lodi.it/missioni/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/2017.05.2020Mella20P.20Franco.pdf> [consultato in data 12/03/2024]

⁶⁰ A. Santoni Rugiu, *Don Milani. Una lezione di utopia*, cit., p. 10.

‘parola’ diventa la «chiave fatata che apre ogni porta»⁶¹, quella del paradiso e quella di accesso ad una dignità sociale negata. I sit-in, le proteste in piazza, le manifestazioni che tutt’oggi vedono coinvolte centinaia di famiglie a Hong Kong sono tangibile esempio di come la lingua e la parola, al cui dominio gli allievi della *Right of Abode* sono stati allenati, può essere reale strumento di emancipazione, porta d’accesso ai diritti negati. Il disegno dell’istruzione come emancipazione è rimasta «un’idea programmatica più appartenente all’utopia che alla concreta realtà modificabile»⁶² non solo a Barbiana ma anche a Hong Kong. Ciò di cui, però, bisogna prendere atto è che entrambe sono virtuoso esempio di una scuola come agenzia di cambiamento sociale, culturale, etico e politico. Una scuola che testimonia come una pedagogia militante, una «pedagogia di schieramento e di lotta»⁶³ che forgia nei giovani la capacità di opporsi, di ribellarsi per giusta causa, di dissentire, sia possibile.

La traduzione di *Lettera a una professoressa*, la scrittura collettiva e l’evoluzione dell’Università per il diritto di residenza

Padre Criveller e padre Mella nel corso della loro decennale missione evangelica e sociale hanno avuto modo di approfondire la conoscenza del sistema educativo di Hong Kong e, in generale, dell’Asia orientale. In risposta alle logiche che lo permeano agli inizi degli anni Duemila si cimentarono in una «operazione culturale», come essi stessi la definiscono⁶⁴, vale a dire la traduzione di *Lettera a una professoressa*⁶⁵ in lingua cinese. Progetto, peraltro, ispirato anche dal desiderio di divulgare l’opera milaniana in territori in cui questa è rimasta sconosciuta. Racconta, infatti, padre Mella

nel 2002 l’ex-sindaco Giuseppe Mazzola di Borghetto Lodigiano, il mio paese, mi ha portato a Barbiana con mia madre, mia zia e mia cugina. Siamo andati a Barbiana per la prima volta [...] e ci ha detto che *Lettera a una professoressa* era stato tradotto in tutte le lingue mancava solo il cinese. Allora tornato a Hong Kong [...] in tre anni abbiamo tradotto *Lettera a una professoressa*⁶⁶.

⁶¹ C. Galeotti (ed.), *Don Lorenzo Milani. L’Obbedienza non è più una virtù e gli altri scritti pubblici*, Stampa Alternativa, Viterbo 2004, p. 117

⁶² A. Santoni Rugiu, *Don Milani. Una lezione di utopia*, cit., p. 10.

⁶³ F. Cambi, *Un modello, alto, di pedagogia dell’emancipazione*, cit., p. 33.

⁶⁴ G. Criveller, *don Milani parla il cinese*, cit.

⁶⁵ La traduzione di *Lettera a una professoressa* è stata condotta in stretta collaborazione con il Centro Formazione e Ricerca don Lorenzo Milani e Scuola di Barbiana.

⁶⁶ Intervista a padre Franco Mella e padre Gianni Criveller del 18 marzo 2024.

Il lavoro di traduzione si è svolto in collaborazione con alcuni degli studenti della *Right of Abode University*, come precisa padre Criveller

È stato proprio un gruppetto di studenti simpatizzanti dell'Università a tradurre *Lettera a una professoressa*. Kong Kingchu, una nota giornalista che ha insegnato nella nostra scuola, e che sostiene le cause di padre Mella, l'ha pubblicata presso l'editrice Step Forward Multimedia, di cui è proprietaria. *Lettera a una professoressa* è uscito nel settembre 2005 nelle librerie di Hong Kong⁶⁷.

All'interno del libro sono state inserite delle schede di approfondimento sulla figura di don Milani, sulla scuola da lui fondata e sull'esperienza milaniana ad Hong Kong «in modo da rendere il più possibile familiare al lettore cinese il profilo e il messaggio del priore di Barbiana»⁶⁸. Il missionario del P.I.M.E. sottolinea anche che la nota lettera è di difficile impatto nel contesto di Hong Kong e, dunque, non potrà mai attirare un vasto interesse⁶⁹. Ciò nonostante, in considerazione delle motivazioni che sottostanno un sì fatto progetto culturale, è possibile intravedere delle similitudini tra il contesto scolastico dell'Asia Orientale e quello italiano. Lo si desume dalle stesse parole di Padre Criveller, il quale afferma

al di là delle diversità temporali ed ambientali, il problema denunciato da don Milani e dai ragazzi di Barbiana, non è stato superato. Don Milani denunciava un'educazione classista, basata sul nozionismo e sulla competizione, che favorisce i privilegiati. La disuguaglianza sociale, secondo don Milani, esisterà finché i poveri non avranno la parola, cioè gli strumenti culturali per difendere e promuovere i propri diritti. Ora, non pochi osservatori rilevano come il sistema educativo in Hong Kong e in Cina si basa ancora sul nozionismo e favorisce chi proviene da un'ambiente agiato, perché ha più strumenti di successo. Il disagio tra gli studenti di Hong Kong è purtroppo gravissimo, molti non reggono al ferreo sistema scolastico, cosicché il numero di suicidi tra gli studenti è assai alto. Per quanto riguarda la Cina, i poveri sono ancora illetterati, cioè senza parola e senza la possibilità di far valere i loro diritti. Nelle zone rurali e arretrate del Paese, i più poveri non hanno accesso alla scuola, in quanto non è gratuita⁷⁰.

Elementi quali il classismo del corpo docente e il difficile accesso all'istruzione delle classi svantaggiate certamente suonano familiari, e suonerebbero tali

⁶⁷ G. Criveller, *Don Milani parla il cinese*, cit., p. 75. Si rimanda anche a G. Criveller, *La responsabilità della parola. Lorenzo Milani, da Barbiana a Hong Kong*, a cura di A. Ramberti, *La responsabilità delle parole*, FaraEditore, Rimini 2004, pp. 54-62.

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ *Ibidem*.

anche allo stesso don Milani. La letteratura scientifica di riferimento presenta un sistema scolastico che nelle zone arretrate della Cina, montane e rurali, conta un tasso di abbandoni sin dalla scuola primaria vertiginoso⁷¹. La povertà, l'iniqua distribuzione delle risorse e la transizione da un'economia agricola ad una industriale stanno imponendo al sistema scolastico cinese una riforma radicale che porta con sé

valori come la modernizzazione, il progresso tecnologico, l'efficienza e la competizione (...) gli studenti che non riescono ad adattarsi a queste transizioni nei valori (...) vengono emarginati e falliscono, prima di abbandonare definitivamente la scuola. Come accade spesso, sono gli studenti delle zone più remote a soffrire di più⁷².

Al di là delle possibili somiglianze e differenze tra il contesto scolastico italiano al tempo di Barbiana e quello odierno di Hong Kong e della Cina, che peraltro debbono essere oggetto di una più accurata disamina per poterne disquisire con cognizione di causa, sono altri gli spunti di riflessione sui quali ci si vorrebbe soffermare. Innanzitutto, la parola come atto di denuncia, di accusa, di disapprovazione. Parola che arriva dalla Scuola di Barbiana prima e dal suo 'successore', poi. Essa giunge, dunque, dalla periferia che quasi sempre è luogo «di un silenzio spesso imposto o, meglio, di una parola sovente negata, sottratta o non riconosciuta»⁷³ a meno che non vi faccia il suo ingresso la cultura, l'istruzione, l'educazione linguistica. La parola data al povero è di una potenza dirompente perché destabilizza, disorienta, rompe le verticali divisioni sociali, rende visibili le emergenze, solleva questioni sociali, etiche e politiche. L'interesse suscitato da *Lettera a una professoressa* negli allievi di padre Mella dimostra che essa è più che mai attuale nelle 'situazioni limite', come si è accennato in apertura. Vale a dire, entro quei contesti che relegano nell'isolamento e che disumanizzano. La Scuola di Barbiana ha probabilmente trovato a Hong Kong un erede che si è ri-conosciuto nelle sue parole. «Io invece ho pensato spesso (...) a quell'istituzione che chiamate scuola, ai ragazzi che 'respingete'. Ci respingete nei campi e nelle fabbriche

⁷¹ C. Chung, M. Mason, *Why do primary school students drop out in poor, rural China? A portrait sketched in a remote mountain village*, «International Journal of Educational Development», 32 (4)(2012), pp. 537-545. Per approfondimenti sul tema si rimanda a: Mo, Di, et al., *School dropouts and conditional cash transfers: evidence from a randomized controlled trial in rural China's junior high schools*, «The Journal of Development Studies», 49.2 (2013), pp. 190-207; Li, Qiang, Wenbin Zang, and Lian An., *Peer effects and school dropout in rural China*, «China Economic Review», 27 (2013), pp. 238-248; Wan, Yi., *Capacity or money? Why students choose to drop out of junior high school in rural northeast China*, «Educational Review», 74.7 (2022), pp. 1264-1281.

⁷² C. Chung, M. Mason, *Why do primary school students drop out in poor, rural China? A portrait sketched in a remote mountain village*, cit., p. 544.

⁷³ G. Annacontini, *Ripensare i margini senza scarti*, «Civitas Educationis», V, 1, (2016), p. 44.

e ci dimenticate»⁷⁴, scrivono gli allievi di don Milani alla scuola classista italiana degli anni Sessanta. Gli immigrati cinesi continentali hanno ben conosciuto l'amarezza del respingimento, dell'esclusione dai luoghi dell'istruzione. Un'esclusione resa ancora più amara dal suo essere non solo 'ideologica' ma 'fisica', diretta conseguenza del rifiuto della richiesta del diritto di residenza⁷⁵ da parte di uno Stato dimentico di loro tanto da non scriverli più nel registro scolastico⁷⁶. Proseguendo nella conversazione padre Mella, in riferimento all'*Università per il diritto di residenza*, precisa: «nel 2012 c'è stata la svolta. Sono arrivati i primi rifugiati un po' da tutto il mondo: Africa, America Latina, Asia. Abbiamo [oggi] cento rifugiati che stanno studiando alla nostra scuola»⁷⁷. E prosegue dicendo «con il tempo si è passati dalle lotte per la casa a quelle per la cittadinanza ai figli degli immigrati fino ai diritti per i rifugiati, che durano tutt'ora»⁷⁸. Cambiano, dunque, i profili degli allievi accolti, la loro nazionalità, la loro lingua, ma non cambia il fine della missione evangelica e sociale dei due missionari del P.I.M.E., vale a dire soccorrere gli emarginati che «aspettano d'essere fatti uguali»⁷⁹. Essi, nell'attuale RAS di Hong Kong, sono soprattutto i richiedenti asilo verso cui viene adottata una politica estremamente rigida⁸⁰ che priva loro di uno status giuridico. Gli *asylum seekers* di Hong Kong, infatti, non sono né cittadini né tanto meno godono del diritto di residenza⁸¹. È, inoltre, interdetto loro lo svolgimento di qualunque attività lavorativa per tutto il tempo che intercorre tra la presentazione della richiesta di asilo e il suo accoglimento da parte del Dipartimento dell'Immigrazione⁸², pena la detenzione a due anni di carcere⁸³. Inoltre, sebbene il governo eroghi loro un sussidio economico, questo si rivela essere insufficiente per il sostentamento⁸⁴. Racconta padre Mella a tal proposito

⁷⁴ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, in F. Ruozi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella, *Don Lorenzo Milani. Tutte le opere*, cit. p. 689.

⁷⁵ S.-C. Chan, *Church-State Relations in Post-1997 Hong Kong*, «Asian pacific perspectives», V, 1 (2004), pp. 38-44.

⁷⁶ Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, in F. Ruozi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella, *Don Lorenzo Milani. Tutte le opere*, cit.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ Intervista a padre Franco Mella e padre Gianni Criveller del 18 marzo 2024.

⁷⁹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, in F. Ruozi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella, *Don Lorenzo Milani. Tutte le opere*, cit. p. 748.

⁸⁰ W.C. Choya, X. Shi, *A comprehensive review of refugee and asylum studies in contemporary Hong Kong: Law, policies, and lived experiences*, «Asian Journal of Social Science», XLIX, 1 (2021), pp. 38-48.

⁸¹ Cfr. K.J. Kennedy, K.L. Wong, H.-Y. Ng, *Being asylum seekers in Hong Kong: Institutions, actions and power*, «Asian Journal of Social Science», XLVII, 4-5 (2019), pp. 534-565;

⁸² Sebbene negli ultimi tempi si assista ad una riduzione dei tempi di attesa, questi restano piuttosto lunghi. Cfr. W.C. Choya, X. Shi, *A comprehensive review of refugee and asylum studies in contemporary Hong Kong: Law, policies, and lived experiences*, cit.

⁸³ G. Mathews, *Asylum Seekers as Symbols of Hong Kong's Non-Chineseness*, «China Perspectives», 3 (2018), pp. 51-58.

⁸⁴ *Ibidem*.

noi dobbiamo sostenere questi rifugiati perché il governo non dà loro un soldo. Non hanno neanche i soldi per pagare l'autobus e venire a scuola e dobbiamo darglieli noi [...] solo che adesso il numero sta crescendo in modo esponenziale. Già questo mese siamo un po' in difficoltà [...] però ci fidiamo della Provvidenza. È bellissimo. Oggi, per esempio, abbiamo fatto lezione a scuola a tanti rifugiati⁸⁵.

Anche per i richiedenti asilo l'offerta formativa è ampia e serve a fornire gli strumenti culturali perché essi possano essere «attori della loro liberazione, con umiltà e forza, realizzando una sistemazione definitiva, ad Hong Kong, o con un ritorno al loro paese quando le guerre finiranno»⁸⁶. Al centro del percorso formativo, e trans-formativo perché finalizzato a rendere ogni allievo autore del proprio sé, del proprio *farsi*, c'è sempre l'educazione linguistica. Ed ecco che le lunghe giornate scolastiche sono scandite da insegnamenti quali arabo, indonesiano, srilankese, francese e inglese. Non manca il cantonese, la lingua locale, necessaria perché «per andare in parlamento bisogna impadronirsi della lingua»⁸⁷. La difesa dei propri diritti, infatti, non può non passare per il dominio della parola e ciò vale tanto più quando il luogo nel quale si vive è fautore di politiche che emarginano, ghettizzano e rendono impossibile qualsivoglia emancipazione. Gli strumenti per conquistare il diritto di parola vengono forniti in una scuola che, come afferma padre Mella,

tenta di imitare Barbiana 365 giorni all'anno. Dodici ore al giorno non riusciamo però almeno cerchiamo di fare scuola anche la domenica e durante le feste. Penso che sia una piccola parte dello spirito di Barbiana⁸⁸.

Un tentativo di imitazione che passa anche attraverso l'utilizzo del metodo della scrittura collettiva mediante la quale gli allievi di Barbiana, coadiuvati dal Priore, redassero *Lettera a una professoressa*. Una scrittura che si caratterizza per il suo essere 'politica', socialmente impegnata, e mediante la quale la 'conquista' della parola diviene 'luogo' non solo di formazione ma anche di emancipazione civile e sociale⁸⁹. Don Milani ben sottolinea come la parola data ai 'poveri' sia portatrice di una tensione utopica, quella di 'raddrizzare il mondo'⁹⁰. Scrive il Priore in

⁸⁵ Intervista a padre Franco Mella e a Padre Gianni Criveller del 18 marzo 2024.

⁸⁶ E. Lombardo, *Hong Kong. Padre Franco Mella al fianco dei rifugiati per una società nuova*, cit.

⁸⁷ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, in F. Ruoizzi, A. Carfora, V. Oldano, & S. Tanzarella, *Don Lorenzo Milani. Tutte le opere*, cit, p. 758.

⁸⁸ Intervista a padre Franco Mella e padre Gianni Criveller del 18 marzo 2024.

⁸⁹ M. Giosi, *Formazione Intellettuale, parola ed emancipazione in don Milani*, cit.

⁹⁰ A. Santoni Rugiu, *Don Milani. Una lezione di utopia*, cit.

Esperienze Pastorali «il mondo ingiusto l'hanno da raddrizzare i poveri e lo raddrizzeranno solo quando l'avranno giudicato e condannato con mente aperta e sveglia come la può avere solo un povero che è stato a scuola»⁹¹. E ancora, in una lettera a *Il Giornale del Mattino* pubblicata il 20 maggio 1956: «quando il povero saprà dominare le parole come personaggi, la tirannia del farmacista, del comiziante e del fattore sarà spezzata»⁹². Quale tirannia è necessario che gli allievi della 'Barbiana' di Hong Kong spezzino? Chi è strumento di un esercizio dispotico dell'autorità tale da precludere loro il godimento dei diritti fondamentali? Il Dipartimento dell'Immigrazione di Hong Kong. Nel 2004 gli allievi della *Right of Abode University* redassero una lettera indirizzata al direttore del Dipartimento dell'Immigrazione per rivendicare i diritti loro negati⁹³. E ancora, dodici anni dopo, nel 2016, indirizzarono una lettera al Dipartimento del Lavoro per chiedere che ai richiedenti asilo di Hong Kong venisse data la possibilità di lavorare. «Per cui» racconta padre Mella «c'è questo continuo tentativo di chiedere giustizia, di chiedere la dignità della persona»⁹⁴. Dignità che, tutt'oggi, *l'Università per il Diritto di Residenza* si propone di restituire ai richiedenti asilo di Hong Kong a cui ha aperto le sue porte.

«L'obbedienza non è più una virtù» neanche a Hong Kong

Nel 2007 padre Gianni Criveller, padre Franco Mella e Jackie Hung, in collaborazione con la Commissione Giustizia e Pace della diocesi di Hong Kong, si cimentarono nella traduzione in cinese di un'altra opera di don Milani, *L'obbedienza non è più una virtù*. Per la precisione, due furono le lettere tradotte e divulgate: *Lettera ai cappellani militari* e *Lettera ai giudici*. I due missionari, conoscendo bene la cultura e il tessuto sociopolitico di Hong Kong e della Cina, pensarono che l'opera del Priore fosse non solo di grande attualità ma che avesse in sé il potenziale per poter fungere da potente strumento di riflessione in un contesto in cui l'autoritarismo del governo tutt'ora inculca nel popolo un patriottismo radicale, reprime violentemente qualsivoglia forma di dissenso e chiede cieca obbedienza allo Stato. Tutti elementi, questi, che sono stati fomenti di profonde ingiustizie

⁹¹ F. Ruozzi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella, *Don Lorenzo Milani. Tutte le opere*, cit., p. 117.

⁹² C. Galeotti (ed.), *Don Lorenzo Milani. L'obbedienza non è più una virtù e gli altri scritti pubblici*, Stampa Alternativa, Viterbo 2004, p. 117.

⁹³ G. Criveller, *Don Milani parla il cinese*, cit.

⁹⁴ Intervista a padre Franco Mella e padre Gianni Criveller del 18 marzo 2024.

sociali derivanti dalla promulgazione di leggi che hanno negato i diritti umani fondamentali. Padre Criveller in riferimento alle due lettere su citate spiega

don Milani affronta il tema del rapporto tra coscienza morale e legge dello Stato. A molti, anche tra i cattolici, questa distinzione non risulta evidente: una legge va obbedita e basta. Ma se la legge è ingiusta? Se la legge è imposta da un regime dittatoriale o totalitario? Don Milani tratta questa questione con grande lucidità e afflato profetico. Questa lezione è attualissima oggi a Hong Kong e soprattutto in Cina, dove le leggi sopprimono i basilari diritti umani⁹⁵.

Negli ultimi anni una larga fetta della popolazione, soprattutto i movimenti democratici e studenteschi⁹⁶, nutrono una profonda insoddisfazione nei confronti del governo della RAS di Hong Kong nel cui apparato politico ed economico l'ingerenza di Pechino è tale da averlo privato dell'autonomia promessa nel 1984 attraverso la *Dichiarazione congiunta sino-britannica*. Nel suddetto accordo, oltre ad essere stato codificato il trasferimento della sovranità su Hong Kong dal governo britannico a quello di Pechino, fu sancito che la RAS avrebbe goduto di un alto grado di autonomia⁹⁷. La condizione prefigurata fu confermata anche dalla *Basic Law* la quale stabilì che la RAS della Repubblica Popolare Cinese avrebbe goduto «del potere esecutivo, legislativo e giudiziario indipendente, compreso quello di giudicare in via definitiva»⁹⁸; il che significa che «il sistema e le politiche socialiste non saranno praticate nella Regione Amministrativa Speciale di Hong Kong, e il precedente sistema capitalista e lo stile di vita rimarranno invariati per 50 anni»⁹⁹. La *Basic Law* contiene anche una proposta per il «graduale e ordinato progresso» dello sviluppo del «suffragio universale», lasciando intravedere all'art. 45 la possibilità di conferire alla RAS un assetto democratico che garantirebbe ai suoi residenti il diritto di eleggere il Capo dell'esecutivo¹⁰⁰. Questo progetto politico¹⁰¹, in realtà, non ha mai visto la luce. L'erosione dell'autonomia della RAS della Repubblica Popolare Cinese ha proceduto in maniera inesorabile

⁹⁵ G. Criveller, *don Milani parla il cinese*, cit., p. 76.

⁹⁶ Cfr. J. Wong & J.Y. Ng, *Noi siamo la rivoluzione: Perché la piazza può salvare la democrazia*, Feltrinelli Editore, Milano 2020.

⁹⁷ L'art. 3.2 della *Joint Declaration* cita «la Regione Amministrativa Speciale di Hong Kong godrà di un elevato grado di autonomia, ad eccezione degli affari esteri e della difesa che sono di competenza del Governo Popolare Centrale». Cfr. J.M. Carrol, *A Concise History of Hong Kong*, cit.

⁹⁸ Art. 2 della *Basic Law*.

⁹⁹ Art. 5 della *Basic Law*.

¹⁰⁰ J.K.H. Tse, *The Umbrella Movement and the political apparatus: Understanding 'One Country, Two Systems'*, cit.

¹⁰¹ Esso è stato fondato sulla formula 'un paese, due sistemi' il cui obiettivo era combinare il sistema capitalista di Hong Kong, ereditato dal suo passato coloniale, con quello socialista della Repubblica Popolare Cinese. Cfr. J.M. Carrol, *A Concise History of Hong Kong*, cit.

allontanandola dal sistema democratico originariamente prefigurato e alimentando nel popolo una profonda frustrazione. Esso, però, lungi dal collocarsi nella posizione di spettatore passivo, al contrario, molteplici sono stati i suoi tentativi di reazione. Legislatori pan-democratici, attivisti, democratici radicali, operatori dei diritti umani ed esponenti della Chiesa cattolica¹⁰² formano alleanze, scendono in piazza, organizzano sit-in di protesta al fine di esprimere il proprio dissenso verso l'autoritarismo del governo. Sono sorti, negli ultimi anni, veri e propri movimenti, diffusisi in maniera sempre più capillare, tra i quali è da annoverare quello del *Right of Abode* guidato da padre Franco Mella. Movimenti il cui fine ultimo è la difesa della giustizia sociale e della democrazia attraverso la promozione di azioni collettive che si configurano come veri e propri atti di disobbedienza civile¹⁰³. Tra essi il più noto è il *Movimento degli Ombrelli*, la cui denominazione deriva dall'efferata violenza usata contro i manifestanti, i quali dovettero far uso di ombrelli per difendersi dalla brutalità della polizia intervenuta sul luogo della manifestazione munita di gas lacrimogeni. La protesta, iniziata il 28 settembre 2014 si è protratta fino al 15 dicembre. Per 79 giorni, dunque, i manifestanti occuparono i principali siti politici ed economici di Hong Kong chiedendo il suffragio universale perché siano i cittadini ad eleggere il capo dell'esecutivo¹⁰⁴, come prefigurato dalla *Dichiarazione sino-britannica* e dalla *Basic Law*, entrambe ampiamente disattese. Il *Movimento degli ombrelli* è la dimostrazione tangibile del fatto che il popolo hongkongiano di fronte alla scelta tra coscienza e Stato non abbia esitato, peraltro con grande coraggio, ad optare per la prima. E non è un caso che in quello stesso anno, padre Franco Mella e padre Gianni Criveller abbiano lavorato alla riedizione di *Lettera ai cappellani militari* e *Lettera ai giudici* il cui messaggio all'interno del contesto sociopolitico di Hong Kong, come si è potuto evincere, è più che mai attuale. Scriveva don Milani nel 1965 in *Lettera ai giudici*

¹⁰²J.K.H. Tse, *The Umbrella Movement and the political apparatus: Understanding 'One Country, Two Systems'*, cit.

¹⁰³ Le azioni collettive sono definite 'atti di disobbedienza civile' perché hanno mutuato da questi ultimi peculiari caratteristiche. Tali azioni, infatti, sono civili perché tutelano e promuovono gli interessi dell'intera società civile; sono illegali perché sfidano le leggi dello Stato, a Hong Kong in particolare le proteste sfidano il divieto di assembramento; sono coscienti perché fanno appello alla coscienza altrui e a quella del governo, promotore di leggi ingiuste e antidemocratiche; sono radicalmente non violenti e pubblici, perché se tali atti venissero compiuti nel nascondimento non assolverebbero alla funzione di educare la morale pubblica. Cfr. Jh. Chan, Ry. Chan, *Learn to disobey: Evolution of 'civil disobedience' and the transforming sociopolitical context of Hong Kong*, «Asian Politics & Policy», XII, 4 (2020), pp. 516-538; H.A. Bedau, *Introduction*, in H.A. Bedau (Ed.), *Civil Disobedience in focus*, Routledge, London 1991, pp. 1-12; K.H. Chan, *The emergence of civil disobedience movements in Hong Kong*, Master's thesis, Lingnan University, Hong Kong 2014.

¹⁰⁴ Cfr. J.K.H. Tse, *The Umbrella Movement and the political apparatus: Understanding 'One Country, Two Systems'*, cit.

Dovevo ben insegnare come il cittadino reagisce all'ingiustizia. Come ha libertà di parola e di stampa. Come il cristiano reagisce anche al sacerdote e perfino al vescovo che erra. Come ognuno deve sentirsi responsabile di tutto¹⁰⁵.

E ancora

In quanto alla loro vita di giovani sovrani domani, non posso dire ai miei ragazzi che l'unico modo d'amare la legge è d'obbedirla. Posso 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 cambiate¹⁰⁶.

Al regime autoritario cinese che costantemente tenta di fagocitare Hong Kong e che chiede al popolo di piegarsi alle leggi dello Stato mettendo a tacere coscienze e dissensi, fa da contrappeso il popolo hongkongiano, o quanto meno parte di esso, che indefesso si batte per la libertà e la democrazia e che utilizza la disobbedienza civile come strumento di protesta. La stessa *Right of Abode University* – e ancor prima la scuola popolare di Yau Ma Tei – sono costitutivamente degli atti di disobbedienza civile. 'Fare scuola' a coloro i quali per legge non hanno accesso all'istruzione, educare al possesso e all'utilizzo della parola-scrittura chi è fuori dal circuito della comunicazione e della partecipazione è, di fatto, la più alta forma di democrazia la cui conquista passa per una pedagogia 'disobbediente' che non resta imbrigliata nelle maglie delle ideologie e del potere. Sembra quasi che padre Mella sedendo di fronte ai suoi allievi nella duplice veste di maestro e di sacerdote – come don Milani – sia riuscito a dar vita a quell'idea di scuola di cui Priore di Barbiana ha scritto

È l'arte delicata di condurre i ragazzi su un filo di rasoio: da un lato formare in loro il senso della legalità (...), dall'altro la volontà di leggi migliori cioè il senso politico¹⁰⁷.

Una volontà che spinge alla lotta, alla protesta che mai contempla spargimenti di sangue. Anzi, essa si contraddistingue per il suo essere radicalmente pacifica. Racconta il missionario in un'intervista rilasciata nel 2014 durante le proteste

¹⁰⁵ L. Milani, *Lettera ai giudici*, in F. Ruozi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella, *Don Lorenzo Milani. Tutte le opere*, cit., p. 941.

¹⁰⁶ Ivi, p. 944.

¹⁰⁷ L. Milani, *Lettera ai giudici*, in F. Ruozi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella, *Don Lorenzo Milani. Tutte le opere*, cit., p. 943.

studentesche organizzate dal movimento *Occupy Central Movement*¹⁰⁸ cui prese parte

Organizzano incontri, preghiere, perfino messe tra i manifestanti. Mi hanno chiamato a dire messa proprio domenica mattina, prima che la situazione precipitasse. Sono arrivato ad Admiralty, davanti all'ingresso del palazzo del Governo. C'era un gruppo di quasi 700 studenti cattolici che si era accampato a pregare dalla sera precedente insieme al Cardinale Joseph Zen, che alle prime luci dell'alba stava seduto in un angolo cercando di riposare un po'. Avevo la mia valigetta per dire messa in giro, mi capita spesso qui a Hong Kong¹⁰⁹.

E se resistere all'ingiustizia necessita dell'uso della violenza, padre Mella preferisce che sia il suo corpo ad esserne il principale destinatario. Lo sciopero della fame¹¹⁰, infatti, è il mezzo che egli utilizza più frequentemente per denunciare i soprusi e per condividere l'oppressione di cui il popolo di Hong Kong è vittima¹¹¹. D'altra parte, la non violenza era il tratto distintivo del pensiero di don Milani, il quale in *Lettera ai cappellani militari* scrive «le uniche armi che approvo io sono nobili e incruente: lo sciopero e il voto»¹¹². I due strumenti, per altro, che sono mezzo e fine dei movimenti di disobbedienza civile a Hong Kong. Facendo un passo indietro e tornando alle ragioni che hanno ispirato la traduzione e la divulgazione delle due lettere di don Milani su citate, padre Criveller spiega quale sia l'ulteriore tema che egli ritiene essere di estrema attualità a Hong Kong, vale a dire

la severa critica milaniana alla nozione di patriottismo e nazionalismo [...] il governo della Cina strumentalizza il tema del patriottismo per legittimare il proprio potere. Anche su Hong Kong si è allungata l'ombra ambigua del patriottismo. Il linguaggio politicamente corretto in auge afferma che il buon cittadino di Hong Kong deve, sopra ogni cosa, amare la patria. In pratica, in Cina come a Hong Kong, questo significa sottomissione totale al

¹⁰⁸ Movimento di disobbedienza civile i cui leader sono stati a Benny Tai, Chan Kin-man e Chu Yiu-Ming. Il Movimento degli Ombrelli è considerato il suo successore. Cfr. Jh. Chan, Ry. Chan, *Learn to disobey: Evolution of 'civil disobedience' and the transforming sociopolitical context of Hong Kong*, cit.

¹⁰⁹ V. Giannella, *Occupi Hong Kong*, «Famiglia Cristiana», 4 ottobre 2010, <https://www.famigliacristiana.it/articolo/occupy-hong-kong-i-ragazzi-di-don-mella.aspx> (consultato in data 25/03/2024)

¹¹⁰ Mondo e Missione, *Padre Mella, sciopero della fame per i diritti e le libertà*, «Asia News», 15 luglio 2022 <https://www.mondoemissione.it/asia/padre-mella-sciopero-della-fame-per-i-diritti-e-le-liberta/#:~:text=Nota%20difensore%20dei%20diritti%20umani,dragoniana%20legge%20sulla%20sicurezza%20nazionale.> [consultato in data 26/03/2024];

¹¹¹ J.K.H. Tse, *The Umbrella Movement and the political apparatus: Understanding 'One Country, Two Systems'*, cit.

¹¹² L. Milani, *Lettera ai cappellani militari toscani che hanno sottoscritto il comunicato dell'11 febbraio 1965*, in F. Ruo- zzi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella, *Don Lorenzo Milani. Tutte le opere*, cit., p. 930.

governo. Chi critica il governo è additato come antipatriottico, disfattista, strumento dei nemici della patria¹¹³.

La «severa critica milaniana» a cui padre Criveller accenna, emerge da uno stralcio di *Lettera ai cappellani militari* in cui don Milani scrive

non discuterò qui l'idea di Patria in sé. Non mi piacciono queste divisioni. Se voi però avete il diritto di dividere il mondo in italiani e stranieri allora vi dirò che, nel vostro senso, io non ho Patria e reclamo il diritto di dividere il mondo in diseredati e oppressi da un lato, privilegiati e oppressori dall'altro. Gli uni sono la mia Patria, gli altri i miei stranieri¹¹⁴.

A fare maggiormente le spese della radicalità del patriottismo e del nazionalismo del governo di Hong Kong sono le minoranze razziali, in particolare i richiedenti asilo e i Cinesi continentali¹¹⁵. La questione del *Right of Abode* difficilmente concesso tanto agli uni quanto agli altri ne è un esempio e a tal proposito afferma padre Mella

dalla Cina [i figli dei residenti di Hong Kong] venivano qui e prendevano la cittadinanza. Poi è accaduto che i figli nati dai Cinesi continentali superavano quelli nati a Hong Kong. Così il governo ha fatto retromarcia¹¹⁶.

E aggiunge

il governo ha imposto agli enti ospedalieri, pubblici e privati, di non accettare più mamme cinesi continentali¹¹⁷. Le donne che comunque riuscivano ad arrivare a Hong Kong, già con le doglie, fatte partorire, venivano mandate in prigione per un anno e poi espulse, mentre il bambino rimaneva a Hong Kong. Il governo ha esercitato una politica discriminatoria, ha gridato ai quattro venti che in poco meno di dieci anni i figli dei cinesi nati a Hong Kong avrebbero portato via il lavoro a tutti gli altri¹¹⁸.

La salvaguardia dell'integrità identitaria e culturale honkongiana fu, in fondo, una delle motivazioni profonde per cui nel 1999 la deliberazione della Corte d'Appello Finale, che dispose la concessione del diritto di residenza ai figli nati in Cina dei residenti di Hong Kong, fu annullata. Ed è una delle ragioni per le quali, oggi,

¹¹³ G. Criveller, *don Milani parla il cinese*, cit.

¹¹⁴ L. Milani, *Ai cappellani militari toscani che hanno sottoscritto il comunicato dell'11 febbraio 1965*, cit., pp. 929-930.

¹¹⁵ Cfr. G. Mathews, *Asylum Seekers as Symbols of Hong Kong's Non-Chineseness*, cit.

¹¹⁶ E. Lombardo, *Hong Kong. Padre Franco Mella al fianco dei rifugiati per una società nuova*, cit.

¹¹⁷ La decisione fu deliberata da Leung Chun-ying, eletto governatore della RAS di Hong Kong nel 2012. Cfr. J.K.H. Tse, *The Umbrella Movement and the political apparatus: Understanding 'One Country, Two Systems'*, cit.

¹¹⁸ E. Lombardo, *Hong Kong. Padre Franco Mella al fianco dei rifugiati per una società nuova*, cit.

difficilmente è accolta la richiesta di asilo presentata da coloro i quali approdano ad Hong Kong per fuggire da sanguinose guerre, di cui le terre d'origine sono teatro, o per trovare migliori condizioni di vita per poi scontrarsi con possibilità di integrazione quasi nulle. Peraltro, la questione del *Right of Abode* mette chiaramente in luce come la Magistratura di Hong Kong sia tutt'altro che indipendente dal sistema giudiziario di Pechino e

poiché queste decisioni giudiziarie sono inseparabili dalle altre parti del governo della RAS, rivelano un'altra dimensione della richiesta di suffragio universale: poiché le minoranze razziali [...] a Hong Kong non hanno nessuno che parli per loro nell'apparato, è necessario dare loro il potere di votare per esprimere la loro agenzia politica e dare forma a una città di inclusione¹¹⁹.

Inclusione che è necessario passi per il dominio sulla parola, per il diritto di voto, e nelle situazioni 'limite', per una 'sacrosanta' disobbedienza. Tutte armi, queste, il cui utilizzo era fortemente auspicato da don Milani, come si è evinto, e i suoi 'successori' a Hong Kong non si esimono dal farne buon uso. L'ampia panoramica proposta, che certamente merita ulteriori approfondimenti, attesta quanto il messaggio milaniano in luoghi a noi misconosciuti sia estremamente attuale e porti con sé una carica sovversiva tale da promuovere un'educazione umana e sociale che salva dall'anonimato gli emarginati e alleggerisce il giogo posto sulle spalle degli 'ultimi'.

CLAUDIA MATRELLA
University of Foggia

¹¹⁹ G. Mathews, *Asylum Seekers as Symbols of Hong Kong's Non-Chineseness*, cit., p. 29.

Leggere, pensare, dialogare.
L'educazione delle narrazioni tra don Milani e *Philosophy for Children*
a partire dalle riflessioni di Fulvio Manara

Reading, Thinking, Dialogue.
The education of narratives between don Milani and
***Philosophy for Children* starting from Fulvio Manara's reflections**

ALESSANDRA MAZZINI

A partire dalle riflessioni di Fulvio Manara, il contributo intende ricostruire dapprima i tratti di comunanza tra le esperienze di don Lorenzo Milani e della Philosophy for children di Matthew Lipman, riconoscendo la fondante importanza data da entrambe alla 'parola', che si fa nucleo del loro progetto educativo. Il saggio si concentra poi sui significati che in esse assume la parola concretizzata nella scrittura e dunque nelle narrazioni e riflette sulla lettura collettiva, che sia don Milani, sia Lipman utilizzano quale incipit, quale stimolo della discussione, del dialogo e, quindi, dell'educazione e dell'autoeducazione dei propri allievi. La parte finale del saggio approfondisce quali libri e quali modalità di approccio alla letteratura don Milani propone ai suoi ragazzi, nella convinzione che offrire l'alfabeto della letteratura sia necessario per rigenerare gli alfabeti della vita.

PAROLE CHIAVE: DON LORENZO MILANI; PHILOSOPHY FOR CHILDREN; LETTERATURA; PAROLA; LETTURA.

Starting from Fulvio Manara's reflections, the contribution intends to first reconstruct the traits of commonality between the experiences of don Lorenzo Milani and Matthew Lipman's Philosophy for Children, recognising the fundamental importance given by both to the 'word', that becomes the nucleus of their educational project. The paper then focuses on the meanings that the 'word' concretised in writing and thus in narratives takes on in them, and reflects on collective reading, which both don Milani and Lipman use as an incipit, as a stimulus for discussion, dialogue and thus for the education and self-education of their pupils. The final part of the essay delves into which books and which ways of approaching literature don Milani proposes to his pupils, in the conviction that offering the alphabet of literature is necessary to regenerate the alphabets of life.

KEYWORDS: DON LORENZO MILANI; PHILOSOPHY FOR CHILDREN; LITERATURE; WORD; READING.

Tre voci per un *Lexicon* comune

Tra le tante voci che compongono il *Lexicon* di don Lorenzo Milani, tre in particolare hanno occupato un posto privilegiato nell'anno che ha celebrato il centenario della nascita del sacerdote toscano: parola, pensiero, dialogo.

Proprio in questa stessa triade il pedagogista bergamasco Fulvio Manara (1958-2016) ha individuato un *Lexicon* comune con una delle esperienze che fu per lui più significativa, la *Philosophy for children*.

Nello scritto proposto alla rivista «Orientamenti Pedagogici» e pubblicato postumo riporta infatti:

Naturalmente possiamo interrogarci e mettere in discussione qualsiasi assunto in merito al fare scuola, sia nei testi di Milani che in quelli di Lipman [...]. Ma è abbastanza evidente che una medesima lunghezza d'onda connette i paradigmi o gli stilemi delle due esperienze.

Per sintetizzare, credo che potremmo ritenere comune ai due paradigmi (Milani e Lipman) l'idea che imparando gli uni con gli altri non solo mettiamo in atto una ricerca aperta (e senza fine), ma costruiamo il noi, che è qualcosa che si chiama «comunità», oggi¹.

Proprio nel principio dialogico, ossia nella fondante capacità dell'essere umano di porsi in relazione con l'altro, Manara individua una geografia comune tra don Milani e la *Philosophy for children*, una medesima «lunghezza d'onda». D'altra parte, è a partire dall'incontro di un 'io' con un 'tu' e della conseguente generazione del 'noi', dal reciproco scambio, dalla co-costruzione dei significati – su cui si impernia quella che Manara definisce «comunità di ricerca» – che l'essere umano prende coscienza di sé come soggettività, poiché è, come afferma ancora Manara, «impossibile concepire l'essere al di fuori dei rapporti che lo legano all'altro»².

Il dialogo è, dunque, parola (*-logos*) divisa in due e attraversata (*dia-*). Contesa, ma anche divisa e condivisa, nella quale l'io e il tu si prestano a prendere parte attiva in quella che si potrebbe definire come una dialettica del confine, perché in essa proprio la parola, è *limes*, barriera, chiusura, linea di confine e, dunque, per

¹ F.C. Manara, *Il principio della comunità di ricerca in Lorenzo Milani*, «Orientamenti pedagogici», 3 (2016), p. 488. Punti di contatto tra le cosiddette pedagogie della parola e del dialogo e la *Philosophy for Children* sono state evidenziati, tra gli altri, anche da B. De Serio, *Dalla pedagogia del dialogo alla Philosophy for Children. Suggestioni freireiane e ricadute del metodo di Paulo Freire nella prima età*, «Sapere pedagogico e pratiche educative», 1 (2017), pp. 171-182; M. Magni, *La disciplina 'filosofia': tra soggezione ed emancipazione*, «Educazione aperta. Rivista di pedagogia critica», 9 (2021), pp. 116-133.

² F.C. Manara, *Comunità di ricerca e iniziazione al filosofare*, Lampi di stampa, Vignate (MI) 2004, p. 142.

metonimia, frontiera fortificata, ma anche *limen*, territorio da esplorare 'porta', *principium*, soglia, che consente il passaggio³.

Sia nell'esperienza milaniana sia nella *Philosophy for children* le parole, attraversando i 'corpi' di coloro che le pronunciano, si predispongono quali posizioni di una reciproca sollecitazione semiotica. Una parola intesa però non come un'attività di servizio e dunque eterodiretta, ma che si configura come una capacità di libera espressione di sé, che consente di esprimere, dando corpo e sostanza, il proprio pensiero, i propri sentimenti, la propria volontà, i propri ricordi, comunicandoli ad altri.

Una parola, dunque, non ridotta a «termini obiettivistici» come afferma Manara, ossia ridotta a un semplice «parlare di» o «parlare su», non centrata «unicamente sull'oggetto o sulla possibile idea (dialettica) del prevalere della verità finale dopo la confutazione degli errori». Perché nella scuola di Milani, così come nella esperienza della *Philosophy for children*, «si riconquista la parola, e si passa veramente da un 'parlare su' a un 'parlare con'»⁴.

Nelle prospettive di don Milani e della *Philosophy for children* la parola è dunque *agorà*, incontro, ed è attraverso la parola che l'uomo può comprendere le cose. Il *verbum* non è solo un dispositivo mediante cui si comunica qualcosa, ma è, come già suggerito da Walter Benjamin, la cornice all'interno della quale l'«essere spirituale [...] accade», una dimensione che l'essere umano da sempre abita e tramite la quale egli può dare un senso alla realtà in cui vive⁵. Al polo opposto vi è la Babele descritta nella Genesi⁶. Comprensione e traducibilità *dell'altro*, che si fanno anche progettualità *con l'altro*. Questa, in sintesi, l'idea comune che Manara recupera dalle esperienze di Barbiana e del curriculum originato da Matthew Lipman, collegati entrambi dallo strumento linguistico quale «chiave fatata che apre ogni porta»⁷, come ebbe a sottolineare nel 1956 don Milani, ossia colta nella sua dimensione che trascende ed eccede la sfera del semplice *cognitivo* per aprirsi a quella dell'*essere*.

La parola è non solo il mezzo attraverso cui l'uomo può conoscere le cose, ma,

³ Su questo tema si vedano P. Zanini, *Significati del confine. I limiti naturali, storici, mentali*, Bruno Mondadori, Milano 1997; M. Sordi (a cura di), *Il confine nel mondo classico*, Vita e pensiero, Milano 1987.

⁴ F.C. Manara, *Il principio della comunità di ricerca in Lorenzo Milani*, cit., p. 490.

⁵ W. Benjamin, *Sulla lingua in generale e sulla lingua dell'uomo* [1916] in Id., *Angelus Novus: Saggi e frammenti*, Einaudi, Torino 1995, p. 56.

⁶ Sul tema si vedano le molteplici considerazioni in G. Steiner, *Dopo Babele: aspetti del linguaggio e della traduzione* [1975], Garzanti, Milano 1984.

⁷ La frase è riportata in una lettera che nel marzo del 1956 Lorenzo Milani scrive al direttore del «Giornale del mattino» di Firenze, Ettore Bernabei, in cui spiega il significato dell'istruzione. È riportata in L. Milani, *La ragione dei poveri. Lettere scelte*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2019, p. 53.

quando è come *com*-presa e *con*-divisa, diviene uno strumento di ricerca di un'ulteriorità di senso proprio e altrui, un espediente inter- e infra-relazionale per scavare nella propria interiorità. Per tale ragione Milani afferma che non si tratta tanto di «fare di ogni operaio un ingegnere [...] Ma solo di far sì che l'essere ingegnere non implichi automaticamente anche l'essere più uomo»⁸.

La parola partecipata, quando cioè dal pensiero diviene dialogo, ha allora come suo *telos* l'emancipazione della coscienza di chi la pronuncia. Essa è primariamente un luogo tramite il quale compiere un percorso critico e riflessivo di presa di coscienza di sé.

Seguendo questo principio, a partire dalla fine degli anni Sessanta Matthew Lipman, insieme ad Ann Margaret Sharp⁹, dopo aver osservato le difficoltà di studentesse e studenti sul piano della logica e dell'argomentazione¹⁰, intuisce l'importanza del dialogo e, dunque, del parlare insieme e del pensare insieme, nella pratica educativa e didattica. Lipman avverte cioè l'esigenza di considerare una classe di studenti come una comunità di ricerca libera, una comunità in cui i ragazzi e i bambini avessero la possibilità, mettendo in comune il pensiero tramite la parola, non solo di esercitarsi nel pensare con la propria testa, non solo «di essere più ragionevoli e maggiormente in grado di esercitare una buona capacità di giudizio»¹¹, ma anche, così facendo, di utilizzare proprio la parola quale strumento per il proprio *essere* integrale.

Per questo la *Philosophy for children* proponendosi di sviluppare le abilità di ragionamento complesso, ossia quelle linguistiche, comunicative e sociali, si fonda non sulla mera razionalità bensì sulla ragionevolezza argomentativa, ossia sulla capacità di 'coltivare il giudizio' per «farne il perno attorno al quale deve ruotare l'educazione»¹².

Il *logos*, quale espressione del ragionamento condiviso, supera la semplice espressione di una prestazione intellettuale e si fa, dunque, anche chiave identitaria, al punto che Lipman giunge ad affermare i «judgments as expressive of

⁸ L. Milani, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1957, p. 221.

⁹ Matthew Lipman (1923-2010) elabora a partire dalla fine degli anni Sessanta, insieme ad Ann Margaret Sharp (1942-2010), il curricolo didattico oggi diffuso in tutto il mondo. Ann Margaret Sharp, all'epoca assistente universitaria ebbe un ruolo determinante nella definizione del sostrato pedagogico della *Philosophy for Children*, nonché nella sua diffusione a livello internazionale. Per un resoconto autobiografico della nascita e della sistematizzazione della metodologia della *Philosophy for Children* si veda M. Lipman, *A Life Teaching Thinking*, IAPC, Montclair 2008, pp. 106 ss.

¹⁰ Si veda M. Lipman, *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Mimesis, Milano-Udine 2018.

¹¹ Ivi, p. 160.

¹² Id., *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 315. A p. 21 scrive Lipman che la ragionevolezza è «razionalità mitigata dal giudizio».

persons» e che il giudizio è una sorta di «microcosmic version»¹³ di una persona. I giudizi, infatti, esprimono e manifestano atteggiamenti, convinzioni, scelte, disposizioni e stili personali e sono, pertanto, altamente rappresentativi della personalità individuale.

Come la scuola della *Philosophy for children* anche la scuola di don Milani è una «scuola della parola»¹⁴, che in quanto tale «pone al centro la relazione educativa, la negoziazione tra le parti sulla scorta del potere locutorio»¹⁵. Ma anche in questo caso la parola supera lo strumentalismo etico e civile per elevarsi a visione della stessa natura umana¹⁶. Essa è concepita come strumento di espressione, di liberazione, di coscientizzazione civile, etica e sociale, ma soprattutto come mezzo di affermazione di sé, come testimonianza della propria presenza nel mondo.

Pensiero, parola e dialogo sono, dunque, indispensabili per l'emancipazione e la partecipazione alla vita della società e della comunità a cui si appartiene, ma nell'alveo di una epistemologia pedagogica, essi sono, ancor prima, manifestazione dell'umano¹⁷ e, nel momento in cui vengono esercitati, rivelano l'unicità e l'integralità di ciascuno nel contesto del mondo che gli è dato vivere¹⁸.

La scuola del priore del Mugello, proprio grazie alla riappropriazione della parola, diviene spazio di un autentico rapporto educativo e formativo, che si fa diversamente, ma anche reciprocamente, ascensionale, dal quale ciascuno emerge *kairóticamente* trasformato.

La parola, dunque, come teatro di espressione dell'essenza di ciascuno e veicolo, se ben esercitata, delle possibilità latenti che ognuno porta con sé.

Per don Milani così come per la *Philosophy for children* la parola è dunque parola del 'noi' e dell'io': del 'noi' perché, nel momento in cui viene condivisa si fa spazio politico, strumento linguistico per la società democratica, tramutandosi in processo collettivo di rigenerazione umana; dell'io' perché getta luce sul mistero della singolarità agogicamente relazionata.

¹³ Id., *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003, p. 292. Si veda anche M. Striano, *Evaluating Complex Thinking: Hypotheses for a Protocol for the Assessment of Complex Thinking Abilities*, in M. Santi, S. Oliverio (eds.) *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry Models, Advances, and Proposals for the New Millennium*, Liguori Editore, Napoli 2012, p. 470.

¹⁴ Si veda il testo a cura di R. Sani, D. Simeone (a cura di), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola Analisi storica e prospettive pedagogiche*, EUM, Macerata 2011.

¹⁵ P. Crispiani, *Don Lorenzo Milani e la rivoluzione della parola*, in R. Sani, D. Simeone (a cura di), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola Analisi storica e prospettive pedagogiche*, cit., p. 284.

¹⁶ D. Simeone, *Verso la scuola di Barbiana. L'esperienza pastorale ed educativa di don Lorenzo Milani a S. Donato di Calenzano*, Il Segno dei Gabrielli Editori, S. Pietro in Cariano (VR) 1996, p. 108.

¹⁷ Su questo aspetto e sulle cosiddette 'pedagogie della parola' si veda G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2012, p. 280.

¹⁸ Si veda G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di pedagogia», 1-4, gennaio-dicembre 2009, pp. 13-36.

Negli intenti di don Milani e della *Philosophy for children* la parola si fa allora 'confine' nel senso etimologico di *cum-finis*, ossia di una fine comune. Qualcosa finisce, ma lo fa in un modo particolare e significativo, articolando una relazione con qualcosa d'altro.

Nella tessitura intricata dell'esistenza di un essere umano la parola diventa, dunque, un momento critico, perché essa sottolinea, certamente, una sfasatura, un difetto di corrispondenza, ma, così facendo, interroga anche l'immaginazione su come fare per non accontentarsi di tali delimitazioni, che sono date sia fuori, sia dentro di sé.

Il senso della triade formata da pensiero, parola e dialogo si articola allora tra limiti da rispettare e frontiere da attraversare, tra nuove distanze da scoprire, da percorrere e spazi da condividere, intersoggettivi, ma soprattutto interiori, introspettivi, volti all'approdo ultimo che è il perfezionamento di sé.

Per questo, nello sguardo con il quale Manara guarda sia a don Milani sia alla *Philosophy for children*, il pensiero che si fa parola, che, a propria volta, si fa discorso porta con sé una possibilità transitiva e dunque anche una opportunità alternativa alla violenza. Con essi il confine da spazio di conflitto si fa spazio di pacificazione, uscio socchiuso verso l'alterità esterna e interna, slancio coraggioso verso l'orizzonte¹⁹.

La parola 'letta', ovvero dell'educazione delle narrazioni

È nei comuni *loci* del pensiero, della parola e del dialogo che si articolano dunque le proposte educative e didattiche di Lorenzo Milani e della *Philosophy for children*. Ma se, nell'ambito di queste due esperienze, il terreno della parola 'detta', ossia della parola intesa nella sua dimensione orale e dunque dialogica, è stato lungamente e approfonditamente indagato, non altrettanto si può dire sia accaduto per i significati che la parola 'letta' ha assunto per questi due paradigmi. Eppure proprio la parola concretizzata nella scrittura che, per sua intrinseca natura, si appropria di una voce nel momento in cui c'è un lettore pronto ad accoglierla, precede sia il 'fare scuola' milaniano, sia l'agire della *Philosophy for children*.

Per offrire ai bambini un luogo mentale e fisico dove potessero esercitare liberamente e contestualmente linguaggio e pensiero, per essere orientati ad esprimere riflessioni su un argomento prescelto, per imparare ad ascoltare e ad

¹⁹ F. C. Manara, *La trasformazione nonviolenta dei conflitti tra educazione e formazione*, «Orientamenti pedagogici», 3, 2009, pp. 385-403.

ascoltarsi, a raccontare e a raccontarsi, sia don Milani, sia Lipman utilizzano quale *incipit*, quale stimolo della discussione, la lettura, una lettura socializzata e che mira ad essere socializzante.

Proprio la narrazione e, dunque, il confronto con la parola scritta e con la lettura si caratterizza quale momento fondante che precede e anticipa quell'espressione di sé nell'ambito comunitario che è, come si è delineato, fulcro e comune elemento costitutivo delle azioni educative del priore di Barbiana e di Matthew Lipman.

La narrazione si situa in effetti agli albori del processo di crescita e di sviluppo di sé che entrambi individuano quale proprio fine educativo. Se entrambi, infatti, si propongono di colpire, scuotere, provocare alla riflessione e alla rielaborazione condivisa dei problemi, la parola scritta e, dunque 'letta', si inserisce come frammento originario e irrinunciabile in tale *pars costruens*, dove il possesso e l'articolazione consapevole del verbo è necessario per «penetrare il reale nel suo significato più recondito»²⁰. Ma di tale parola 'detta' ci si può impadronire solo tramite il preventivo approccio alla parola 'letta', che non casualmente sia don Milani sia Lipman collocano a presupposto dei propri percorsi.

Nel percorso di acquisizione dell'uso consapevole della parola inteso quale momento socio-educativo volto alla crescita della persona, che è il fulcro dell'operato dei due protagonisti, nulla è lasciato al caso, all'improvvisazione. Entrambi preparano, infatti, un terreno, dispongono un ambiente e creano i presupposti necessari affinché la lettura del mondo, a cui i ragazzi sono chiamati, sia anticipata dalla lettura della parola.

La narrazione diventa lo strumento per favorire la coscientizzazione della persona, per immergerla in una dimensione critica, riflessiva, perché la narrazione non solo mima l'esperienza, ma è un processo di «attraverso il quale si impara a dar senso alla immensità delle cose che sono accadute e accadono e accadranno nel mondo reale»²¹.

D'altronde, entrambi sono consapevoli che la narrazione permea la vita dell'uomo in ogni suo aspetto e che la storia delle comunità umane «è intessuta di narrazione, di pensiero narrativo e di pratiche di narrazione, a cui ogni cultura affida l'elaborazione delle proprie radici, del proprio senso e delle proprie attese»²². Il

²⁰ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 332.

²¹ U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 1994, p. 107.

²² F. Cambi, *Come forma la narrazione. Nove annotazioni e quattro postille*, in F. Cambi, M. Piscitelli (a cura di), *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Armando Editore, Roma 2005, p. 36.

racconto è, dunque, incardinato nella stessa condizione umana ed è quindi basilare, centrale e imprescindibile dal pensare e dall'agire della persona²³.

Ma c'è di più. La narrazione, che tradisce sempre e costitutivamente una natura relazionale tra un 'io' e un 'tu' in cui riuscire a riconoscersi, come se fosse uno specchio in cui osservare riverberata la propria immagine, si fa anche mimesi anticipatrice della relazionalità reale che i protagonisti delle esperienze di Milani e Lipman saranno chiamati a vivere, esercitando la parola nella sua accezione dialogica orale. Il meccanismo dialogico-relazionale che innesca la lettura precorre, quindi, anzitutto quello palpabile, concreto e incarnato.

Non solo. La letteratura è, prima di ogni altra cosa, *mimesis*, è processo identificativo. Le storie, arricchendo l'esistenza di chi le coglie con nuovi pensieri e orizzonti, tracciano *dis*-corsi che si fanno inediti e originali *per*-corsi nelle esistenze di ciascuno e, nella trama delle parole, il lettore, e soprattutto il lettore bambino e adolescente con cui Milani e Lipman hanno a che fare, caratterizzato per sua stessa natura da una continua e perenne crescita, può riconoscere cammini che lui stesso potrà percorrere.

Il contatto identificativo con le vicende raccontate di altri permette di acquisire una molteplicità di informazioni relative ai possibili modi di vivere. Così, è come se il soggetto si esercitasse, anticipando sul piano del possibile le esperienze a cui potrebbe essere chiamato.

Penetrando, dunque, nelle pieghe delle storie narrate, i bambini e gli adolescenti penetrano anche nelle pieghe della loro stessa vita, cercandovi un senso e un significato. L'incontro con la natura polisemica del racconto significa apertura al possibile.

Attraverso l'approccio alla parola 'letta', al racconto, con i suoi tempi dilatati e innescando lo spazio della sosta, l'azione intenzionale dello stare fermi, dell'«arrestarsi, quasi un trattenere il respiro, fino ad un'apnea integrale, una concentrazione intensa che occorre assumere quando si intende rispondere, con *studiositas*, al 'perché' di qualcosa che ci ha suscitato e continua a suscitarcì stupore»²⁴, i destinatari dell'azione educativa di Lipman e don Milani scoprono progressivamente anche qualcosa di sé, della propria soggettività, della propria identità.

La narrazione diviene allora l'occasione per sperimentare l'inesauribile e mai finita possibilità di riconoscersi, di trasformare *sé stesso*, di darsi infine anche una

²³ Queste considerazioni sul narrativo sono proposte da Franco Cambi nel saggio *Saperi e trasversalità: la complessità e la narratività*, in F. Cambi, M. Piscitelli (a cura di), *Complessità e narrazione*, cit., in particolare pp. 16-20.

²⁴ G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna, S. Olivieri (edd.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, p. 53.

nuova forma. Proprio osservando come il personaggio narrativo ha saputo formare 'sé come altro'²⁵, dando ordine e misura a una soggettività sempre migliore, proprio entrando in connessione con il sentire di un altro, benché fatto di carta e di pagine, ci si rende conto di che cosa ci accomuna, di quanto, nonostante il tempo e lo spazio, le emozioni percorrano per tutti binari paralleli, di non essere i primi a trovarsi in una certa situazione, di non essere soli, che gli altri sono come 'noi', che 'noi' siamo come tutti. Nella prospettiva di Lipman e don Milani proprio il lettore può, dunque, imparare a guardarsi dentro e ad accrescersi, in un movimento introspettivo e ascensionale che può diventare chiave d'accesso per la propria interiorità.

Mediante questo suo potere essenziale ed esistenziale la parola della narrazione inserita nella pratica educativa si fa, dunque, strumento indispensabile non solo per la costruzione, l'assegnazione e la trasmissione di significati, per «dare forma al disordine delle esperienze»²⁶ e per la facilitazione dei processi di metamorfosi sociale e organizzativa, ma diviene anche pratica di libertà, perché capace di produrre trasformazioni e cambiare la realtà, a cominciare da quella intimamente nascosta del sé.

I testi che Lipman e don Milani propongono non sono allora tanto pretesti, intesi come scuse o cause fittizie, per avviare la successiva parola 'detta' e il dialogo che ne deriva, ma sono piuttosto *pre*-testi, prefigurazioni straordinarie della tessitura (testo deriva, infatti, da *tēxēre*) sempre più complessa del sé che, tra intrecci e annodature, è innescata dallo scavo interiore e che può divenire mezzo di compimento della *Bildung* di ciascuno²⁷, strumento di ampliamento dei propri confini infrasoggettivi.

D'altro canto, la lettura è intesa sia da don Milani sia da Lipman come lettura collettiva e condivisa, che, come tale, si fa esperienza di partecipazione attiva, di cittadinanza²⁸ e, dunque, di incontro con l'alterità esterna a sé, con la quale tessere e riarticolare confini e frontiere anche intersoggettivi.

È per tali ragioni che Lipman fa, dunque, del racconto uno strumento metodologico fondamentale della sua proposta. Sulla scorta della consapevolezza bruneriana che il linguaggio del racconto è una dimensione ineludibile dei processi di

²⁵ Si veda P. Ricœur, *Sé come altro* [1990], Jaca Book, Milano 2011.

²⁶ U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, cit., p. 51.

²⁷ Si vedano M. Gennari, *Dalla paidéia classica alla Bildung divina*, Bompiani, Milano 2017; Id., *La filosofia come formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001; Id., *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia 1997².

²⁸ Si veda F. Cambi, *La «Philosophy for children» tra stile cognitivo e idea di cittadinanza*, «Studi sulla Formazione», 1/2, 2009, pp. 255-259.

pensiero e che esso accompagna la persona sin dalla prima infanzia, Lipman intuisce che il materiale presentato in forma di storie è «considerato dal bambino come qualcosa di cui appropriarsi, anziché come qualcosa da rifiutare»²⁹. Proprio lo psicologo statunitense fu tra i primi ad individuare le potenzialità formative e culturali della narrazione e a comprendere il funzionamento della mente in relazione ai due possibili modi di pensare: a differenza del pensiero paradigmatico, tipico del ragionamento scientifico³⁰, il pensiero narrativo è in effetti il mezzo con il quale il bambino costruisce le sue conoscenze sulla realtà sociale e sulla propria identità individuale, è la modalità con cui interpreta, rielabora, attribuisce significato e mette in relazione ciò che sta entro e fuori i confini segnati dal proprio sé. In effetti, come afferma Jerome Seymour Bruner,

raccontare storie è il nostro strumento per venire a patti con le sorprese e le stranezze della condizione umana, come pure con la nostra imperfetta comprensione di questa condizione. Le storie rendono l'inaspettato meno sorprendente, meno arcano: addomesticano l'imprevisto, gli danno un'aura di ordinarietà³¹.

Per questo il pensiero narrativo è, secondo Bruner, dimensione essenziale di costruzione della identità soggettiva e insieme di apertura costante all'altro³².

In virtù di questa urgenza narrativa, di questo connaturato desiderio di storie, Lipman opta allora proprio per il racconto come strumento da porre a fondamento della propria proposta di esperienza educativo-filosofica, riconoscendo alle storie non solo una capacità di coinvolgimento dei più piccoli, ma anche una opportunità di impulso e sviluppo dell'immaginario nonché di ampliamento delle capacità critiche e riflessive.

La narrazione diviene allora per la *Philosophy for children* la base per dare inizio al processo di problematizzazione da parte di coloro che sono coinvolti nella discussione: proprio dalla lettura del racconto sorgeranno infatti le domande da cui scaturirà il dialogo.

Proprio con questo obiettivo Lipman sceglie di non servirsi di narrazioni già esistenti, ma di elaborare racconti appositamente strutturati, testi pre-testi che propongono concetti e problematiche propri delle diverse tradizioni filosofiche in

²⁹ M. Lipman, *Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La filosofia con i bambini*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli 2002, p. 20.

³⁰ Si vedano J.S. Bruner, *Il pensiero. Strategie e categorie*, Armando, Roma 1969; Id., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992; Id., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1993; Id., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2004.

³¹ Id., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2006, p. 76.

³² *Ibidem*.

una forma e in un linguaggio accessibili a una vasta gamma di fruitori e che servono da «stimolo per una nuova narrazione che è ancora tutta da costruire, da scoprire, da svelare nella discussione che verrà attivata nella sessione filosofica»³³.

Si tratta infatti di racconti ispirati al principio di realtà, ancorati saldamente alla esperienza di vita quotidiana dei piccoli destinatari, che non contengono una morale ma si propongono quali modelli della comunità di ricerca a cui il gruppo della classe è chiamato a dare vita.

Allo stesso modo anche don Milani provoca la riflessione corale dei suoi ragazzi a partire da narrazioni legate ai problemi e agli avvenimenti concreti che riguardano la realtà quotidiana che li circonda.

Don Milani

aveva l'abitudine di educare i suoi ragazzi mettendoli a diretto contatto con gli avvenimenti del tempo. Nella sua scuola aveva i testi [...], le enciclopedie, le cassette con le registrazioni per l'apprendimento delle lingue; aveva perfino la corrispondenza con amici esperti delle varie materie. Li chiamava a Barbiana per spiegare alcuni aspetti su cui lui dibatteva nella sua scuola³⁴.

Avendo, infatti, vissuto fin dall'infanzia il piacere di «impiegare la parola nei modi più plastici e pertinenti»³⁵, Lorenzo Milani traduce questo suo personale gusto del testo e dell'affabulazione nell'esperienza magistrale che lo vedrà protagonista.

Nella prospettiva milaniana, la familiarizzazione con le narrazioni conduce la persona ad appropriarsi della parola stessa, che, in quanto strumento di relazione e di emancipazione, «offre all'uomo il modo di rivelarsi, di riflettere, di articolare e chiarire un'immagine, un pensiero»³⁶.

«Li ho armati della parola e del pensiero»³⁷ scrive, infatti, nel 1957, a sottolineare quanto proprio dall'approccio alla narrazione e dalla lettura condivisa si origini la padronanza di quell'azione critica che è propria della parola, che consente, se ben esercitata, non solo l'analisi del contesto e la conoscenza del sé, ma anche di possedere un vero e proprio strumento di lotta per il riscatto sociale e, insieme, di ascesa pedagogica.

In questo senso la narrazione si fa, nella visione e negli intenti di don Milani, perno della possibilità reale di vivere un'esperienza umanizzatrice.

³³ M. Vinciguerra, *Pedagogia e filosofia per bambini*, La Scuola, Brescia 2012, p. 97.

³⁴ E. Balducci, *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, Laterza, Roma-Bari 1995, p. 92.

³⁵ P. Crispiani, *Don Lorenzo Milani e la rivoluzione della parola*, cit., p. 282.

³⁶ G. Chiosso, *Elementi di Pedagogia*, La Scuola, Brescia 2002, p. 41.

³⁷ L. Milani, *Esperienze Pastorali*, cit., pp. 242-243.

I libri 'di' don Milani

Nella particolare e simbolica 'cassetta per gli attrezzi'³⁸ che don Milani intende fornire ai suoi allievi, la narrazione occupa dunque un posto primario. Essa è il sostrato di quella centralità della parola a cui il priore di Barbiana riconosce la missione emancipatrice e alfabetizzante.

Perché leggere, pensare, scrivere e poi parlare e dialogare sono i prodromi della possibilità dei ragazzi di appropriarsi e vivere appieno e consapevolmente la propria esistenza. Tra le tante tecniche e le procedure don Milani individua, infatti, proprio nella significatività dei libri il perno su cui costruire non solo il processo di facilitazione del sapere dei suoi ragazzi, ma la loro stessa formazione dell'io.

La lettura, l'approccio alle parole scritte aiutano a maturare competenze cognitive e metacognitive che i ragazzi potranno gradualmente applicare anche alla lettura della stessa realtà, al di fuori dell'esperienza narrativa.

In tal senso «possedere la parola significa avere la possibilità di esprimersi, di comunicare con gli altri, ma [...] diventa condizione [...] essenziale per penetrare il reale nel suo significato più recondito»³⁹.

Don Milani intende in questo senso formare un lettore 'autentico', ossia autenticamente capace di pensare il testo per attualizzarlo, per ancorarlo alla propria realtà, per renderlo immanente alla propria vita e, a partire da esso, avviare un dialogo, proprietà e caratteristica che condivide con l'esperienza della *Philosophy for children*.

Nel momento, infatti, in cui si verifica l'incontro tra una narrazione e un lettore vengono stimulate la produzione e l'interpretazione di significati non immediatamente evidenti, la capacità inferenziale, la competenza metaforica e quella del pensiero che procede per allusioni, analogie e ribaltamenti degli schemi abituali e degli automatismi.

Se la parola è il mezzo tecnico necessario per poter insegnare le «inesauribili ricchezze di equilibrio, di saggezza, di concretezza»⁴⁰, 'dare le parole', tramite l'approccio ai libri e alle narrazioni, consente a don Milani di 'dare la parola', ossia una voce a chi non ha voce. D'altronde, dice don Milani, una scuola che «distrugge la

³⁸ La metafora della 'cassetta degli attrezzi' è utilizzata da Jerome Seymour Bruner per indicare i mezzi che una cultura fornisce a un individuo per comprendere e gestire il proprio mondo. Si veda. J.S. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, cit., pp. 81, 111.

³⁹ D. Simeone, *Il segreto pedagogico di Barbiana*, in R. Sani, D. Simeone (a cura di), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola Analisi storica e prospettive pedagogiche*, cit., p. 193.

⁴⁰ L. Milani, *Lettera a Gian Paolo Meucci*, Barbiana 2 marzo 1955, in Id., *Tutte le opere*, a cura di F. Ruozi, A. Canfora, V. Oldano, S. Tanzarella, Mondadori, Milano 2017, tomo II, p. 352.

cultura. Ai poveri toglie il mezzo d'espressione. Ai ricchi toglie la conoscenza delle cose»⁴¹. Offrire allora l'alfabeto della letteratura per imparare come rigenerare gli alfabeti della vita diviene il nucleo del progetto educativo milaniano.

Tutto ciò accorda anzitutto un primato alla postura relazionale della parola, che si esplicita nel rapporto narrativo tra adulto e giovane, tra maestro e allievo⁴².

Lo sapeva bene Lorenzo Milani, che, proprio a proposito della lettura condivisa nel 1965 nella *Lettera ai Giudici* afferma: «i ragazzi vivono praticamente con me. Riceviamo le visite insieme. Leggiamo insieme: i libri, il giornale, la posta. Scriviamo insieme»⁴³.

Proprio questo «insieme», questo stare e vivere congiuntamente l'esperienza della narrazione è lo spazio nel quale si esprime quella relazione asimmetrica, dove colui che possiede la magisterialità decide di promuovere situazioni durante le quali l'altro, il *minus*, venga valorizzato. Quanto più tale relazione si instaura precocemente, quanto più il maestro riesce a coltivare un terreno comune di immagini, metafore e ad alimentare un coinvolgimento emotivo, tanto più la co-costruzione e la condivisione empatica di significati, rintracciati nello spazio simbolico della pagina, è in grado di favorire l'emancipazione cognitiva, sociale, personale e identitaria.

A partire dal gusto del testo e dell'affabulazione sperimentato nell'infanzia e durante la giovinezza grazie al magistero familiare⁴⁴, don Milani sceglie di riprendere e di predisporre la narrazione quale *locus* nel quale anche i 'suoi' giovani siano aiutati a fare esperienza, a impadronirsi in modo critico delle conoscenze tecniche, teoretiche e pratiche presenti nell'esperienza della lettura, ma anche ad effettuare una riflessione per avviare comparazioni formalizzate con la loro vita.

Proprio una lettura condivisa che sia autenticamente magistrale e, dunque, che sia capace di coinvolgere tutti i sensi e di condurre in un mondo immaginario, consente di sperimentare quel «piacere della parola»⁴⁵, tramite il quale da quel mondo immaginario si torna circolarmente alla realtà.

⁴¹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1967, p. 105.

⁴² Sul ruolo del maestro si vedano le riflessioni nel volume *Maestro, maestri, nuovi maestri*, XL Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 2022.

⁴³ L. Milani, *Lettera ai giudici*, Barbiana 18 ottobre 1965, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo I, p. 940.

⁴⁴ Sulle radici familiari del gusto e del piacere della parola per Lorenzo Milani si vedano le considerazioni che fa Emilio Butturini nel contributo *Lorenzo e Adriano Milani: un'identica passione educativa*, in R. Sani, D. Simeone (a cura di), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola Analisi storica e prospettive pedagogiche*, cit., pp. 83-100.

⁴⁵ Sul tema del «piacere della parola» in don Milani discute P. Crispiani, *Don Lorenzo Milani e la rivoluzione della parola*, cit., pp. 282-284. Sul tema del piacere della lettura si veda, tra gli altri, E. Detti, *Il piacere di leggere*, La Nuova Italia, Firenze 1987.

D'altra parte, don Milani è consapevole che solo se il lettore prova un piacere concreto, ossia ancorato e ancorabile alla sua stessa esperienza, riuscirà a godere della lettura al punto da desiderare nuovamente quel piacere nel corso di tutta la vita. Per tale ragione il priore costruisce le condizioni per abitare la lettura come uno spazio comunitario, nel quale il legame con la realtà si alimenti anche dal dialogo in merito alle istanze complesse del contesto sociale e culturale.

Con queste premesse, le grandi opere della letteratura divengono, dunque, nella scuola milaniana un materiale di uso quotidiano. Il primo elenco delle 'letture predilette' di questo particolare 'fare scuola', è comparso pubblicamente nel 1965, quando in un paragrafo della *Lettera ai Giudici* don Milani afferma:

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 venuti tragicamente in contrasto con l'ordinamento vigente al loro tempo non per scardinarlo ma per renderlo migliore⁴⁶.

A partire da un riordino degli scaffali culturali della biblioteca della propria formazione, il priore seleziona una scelta di testi, mettendo sulla stessa linea opere letterarie e filosofiche storicamente lontane ma assimilate dalla comune intenzione di vigilare sul potere affinché esso sia sempre volto al bene.

La lettura di Platone, così come della Sacra Scrittura e di Ghandi, non è, infatti, riducibile ad un messaggio moralistico ricavabile dai personaggi presentati in queste opere e dalle loro vicende, ma si fa piuttosto produttrice di una molteplicità di suggestioni e di rimandi ad una realtà che è essenziale non venga non semplificata o edulcorata *ad usum pueri*.

Con questo scopo Lorenzo Milani individua le narrazioni da condividere con i 'suoi' giovani, letture di permettano di stabilire vie di comunicazione fra l'io profondo e l'io sociale al fine di fronteggiare il mondo con le sue regole.

Questo criterio imprescindibile nella discriminazione dei testi si unisce a quello legato all'urgenza milaniana di dare precedenza a testi che possano ruotare attorno alle esigenze e alle sensibilità dei ragazzi. Sono loro, dunque, l'asse orientativo, non don Milani, il quale non si esime dal dichiarare e porre particolare evidenza su un aspetto: è lui che ha imparato insieme ai ragazzi mentre leggevano, non i ragazzi che imparano insieme a lui. Questa priorità del *minus*, dell'allievo si

⁴⁶ L. Milani, *Lettera ai giudici*, Barbiana 18 ottobre 1965, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo I, p. 945.

fa dunque costante nella pedagogia milaniana e specificamente nelle relazioni educativo-narrative che va costruendo. Non è l'insegnante il detentore del sapere da trasmettere, ma è nello scambio collaborativo tra tutti che si crea l'apprendimento.

È infatti ancora parlando al plurale che anche nel 1962 Milani aveva scritto a Giorgio Pecorini⁴⁷:

Caro Giorgio,
rielenco alcuni libri della Bur che ci interesserebbero.
Sant'Agostino Confessioni
Andersen La sirenetta ecc.
Balzac Eugenia Grandet
Beecher La capanna dello zio Tom
Calderon... La vita è sogno
Cecov Atti unici
Ibsen L'anitra selvatica
Mann Padrone e cane
Molière Il misantropo e Sganarello
L'impostore
L'avaro
Polo Il 1.000.000⁴⁸.

Una molteplicità variegata di testi, generi e autori nata dalla comune necessità che il priore sente da parte sua e contestualmente dei suoi ragazzi. Una proposta policroma, che vede riuniti fiabe e romanzi, drammi e racconti, resoconti di viaggi e commedie. Opere distanti tra loro per epoca storica e per contenuto, eterogenee per destinatario, che si configurano però come una sorta di carotaggio avanguardistico sulle funzioni della letteratura nel suo primigenio compito di raccontare ed educare. Perché sono narrazioni capaci di toccare corde emotive profonde, di stimolare domande e di proporre, senza imporre, risposte e suggestioni. E forse, anche per comprendere e approfondire questa particolare proprietà educativa e formativa della narrazione, don Milani pensa di recuperare e condividere anche alcuni volumi di pedagogia. Nella medesima lettera a Pecorini scrive infatti «ti prego di domandare ai tuoi amici maestri quale sia il più importante dei libri del *Dewey* e del *Makarenko?*»⁴⁹, mostrando di avere uno sguardo ampio, che si

⁴⁷ Giorgio Pecorini (1924-2020) è stato un giornalista per il «Corriere della Sera», «Il Giorno» e «L'Espresso». Conobbe don Milani nel 1957 per intervistarlo all'uscita di *Esperienze pastorali* e ne divenne amico e interlocutore.

⁴⁸ L. Milani, *Lettera a Giorgio Pecorini*, Barbiana 5 novembre 1962, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo II, p. 901.

⁴⁹ Ivi, pp. 901-902.

apre verso contesti diversi, verso tensioni altre, ma anche di volerli condividere con i suoi giovani allievi. Paradigmi didattico-educativi che diventano punti di riferimento per don Milani, il quale non teme di avvicinarsi anche a sensibilità e slanci apparentemente estranei. Come quelli del pedagogista ucraino Anton Semionovic Makarenko (1888-1939), che, pur inserendosi nel vivo della tradizione pedagogica marxista»⁵⁰, «vive una pedagogia del recupero» animata «secondo un iter comunicativo intenso e rivolto a costruire empatia, tramite anche un progetto sociale comune, ma che fa del gruppo un collettivo-vissuto»⁵¹. Certo, per Makarenko fine sociale e fine personale sono convergenti, ma l'idea del collettivo educativo pare riecheggiare nelle sperimentazioni milanesi, perché in esso «nessuno viene sacrificato e tutti vengono valorizzati al meglio delle loro capacità»⁵².

Allo stesso modo risonanze della concezione dinamica del rapporto tra individuo e società, scaturite dalle riflessioni di John Dewey e dal suo considerare il conoscere e il fare⁵³, si sintonizzano con il pensiero di don Milani, che recupera l'idea che l'insegnamento deve partire dall'esperienza della vita quotidiana ed essere incentrato sull'attività, sull'interesse e sulla cooperazione sociale.

La richiesta a Pecorini di queste opere testimonia ancora una volta che la pedagogia di don Milani si muove fra la letteratura e l'impegno sociale e il fatto di chiederli non per sé ma per il suo gruppo di allievi dichiara l'intento di considerarli come parte integrante di quella partecipazione che sta al centro del suo modo di guardare alla letteratura.

L'obiettivo si precisa ancor più in una affermazione del 1966 quando don Milani scrive nella *Lettera a un ignoto*: «Leggere, poi, da vent'anni in qua non ho mai letto nulla, nemmeno il giornale, se non ad alta voce ai ragazzi»⁵⁴.

Si tratta di una dichiarazione di intenti, oltre che di metodo. Lo scambio di racconti e di un'esperienza di lettura comunitaria e ad alta voce garantisce la condivisione di strumenti e chiavi interpretative che non sono mai date e predefinite, ma si strutturano come indicative di una dimensione 'ulteriore', più profonda, per 'leggere' il mondo e sé stessi a partire dalla lettura dei testi.

⁵⁰ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 165.

⁵¹ F. Cambi, *Il 'dono' nella relazione educativa e nella formazione di sé. Tre noterelle*, «Studi sulla Formazione», 1 (2012), p. 242.

⁵² G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 167.

⁵³ Ivi, p. 74.

⁵⁴ L. Milani, *Lettera a un ignoto*, Barbiana 16 luglio 1966, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo II, p. 1272.

Alcune di queste opere tornano più volte citate in maniera esplicita nei testi di don Milani, quasi a sottolineare i motivi del loro inserimento nell'elenco ideale delle letture predilette. Tra questi l'*Apologia di Socrate*, che viene letta con i ragazzi fin dai primi anni Cinquanta, quando ancora Milani è attivo a S. Donato a Calenzano. Lo sottolinea lo stesso Milani in una lettera del 1953 indirizzata ad Alberto Parigi, docente di filosofia che proprio sul testo di Platone aveva tenuto una lezione in uno degli incontri del venerdì sera della Scuola popolare.

Ecco quanto scrive, alludendo ancora una volta alla capacità di coinvolgimento della lettura condivisa: «l'Apologia te la renderò se permetti tra qualche settimana perché alcuni ragazzi l'hanno voluta leggere e altri ancora la leggeranno e ne sono tutti molto compresi»⁵⁵.

Ritorna poi in una lettera a Gian Paolo Meucci⁵⁶ del 1955, quando, ormai a Barbiana, Milani rammenta l'esperienza di lettura dell'opera di Platone svolta a S. Donato:

a proposito di Socrate, ti ho mai raccontato della commozione che suscitò la lettura dell'Apologia a S. Donato? Non avevamo mai trovato nulla che esprimesse così precisamente il nostro ideale⁵⁷.

E così mentre sottopone a critica la biblioteca aristocratico-borghese da cui lui stesso aveva attinto in seminario, dando vita al noto paragrafo 'La cultura del prete' nel capitolo III di *Esperienze Pastorali*⁵⁸, don Milani comincia concretamente a fare ordine negli scaffali della biblioteca che vuole consegnare ai suoi ragazzi.

In tale operazione di valutazione di quelli che sono i suoi 'pre-testi' volti alla parola dialogata e al pensiero, don Milani non vuole però indicare dei testi obbligatori, ma al contrario si fa guidare dalla sensibilità del nuovo popolo di giovani che gli sta crescendo tra le mani.

Don Milani assorbe dalla cultura del passato e del presente quanto c'è di buono e lo rende assimilabile ai suoi allievi.

Ma come riesce a far avvicinare i suoi allievi alle narrazioni? Come giunge ad appassionarli? Servono accorgimenti didattici, serve sperimentare vie inedite ed

⁵⁵ Id., *Lettera a Alberto Parigi*, S. Donato a Calenzano 20 maggio 1953, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo II, p. 278.

⁵⁶ Gian Paolo Meucci (1919-1986) magistrato del Tribunale dei minori della Toscana. Fu una figura notevole nel campo del Diritto minorile in Italia e uno dei primi invitati alle Conferenze del venerdì sera che Milani organizzò per i giovani della Scuola popolare.

⁵⁷ Id., *Lettera a Gian Paolo Meucci*, Barbiana 2 marzo 1955, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo II, p. 353.

⁵⁸ L. Milani, *Esperienze Pastorali*, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo I, pp. 229-244.

escogitare soluzioni inconsuete per trasformare la lettura dei testi in un vero e proprio evento conoscitivo, capace di stimolare l'operatività intelligente degli studenti, affinché essi vivano il momento dell'approccio alla narrazione come un tempo di impegno in compiti reali e motivanti. L'inventiva didattica di don Milani trova nella prassi espressivo-teatrale uno di questi espedienti.

A partire dalla valenza formativa e dalla profonda essenza inclusiva che fanno del teatro un 'luogo di incontro' in cui poter e potersi dare forma, don Milani propone ai suoi ragazzi la lettura di opere teatrali, la partecipazione a rappresentazioni e talvolta la loro recitazione. Tali attività teatrali, da tempo riconosciute come «un'esperienza sociale e socializzante»⁵⁹, hanno la finalità di «orientare i desideri»⁶⁰ e le potenzialità dei giovani allievi, cosicché ciascuno possa scoprirsi e riconoscersi attraverso la pratica della libertà.

Il linguaggio del teatro, immediato e coinvolgente, si fa mezzo per avvicinare alla narrazione anche gli 'ultimi', coloro che 'non avevano mai visto un teatro'.

È il 1959 quando, infatti, don Milani a sua madre racconta:

Cara Mamma,

ieri abbiamo avuto don Palombo con tutti i suoi ragazzi e ragazze a recitare per noi la *Giara* di Pirandello. Riuscito benissimo con un pubblico enorme (tutta Barbiana più amici fiorentini) formato in gran parte da gente che non aveva mai visto un teatro⁶¹.

La scena teatrale è capace, dunque, di costruire la comunità e si fa presa di coscienza collettiva. Per questa ragione il teatro diviene un dispositivo pedagogico-didattico, una proposta trasformativa necessari nella comunità milaniana.

Infatti, ancora in una lettera a Giancarlo Melli⁶² del novembre dello stesso anno don Milani scrive:

Caro Giancarlo,

[...] Hai da qualche parte (per prestarmi) i 6 personaggi in cerca d'autore? Volevo leggerli ai ragazzi. E *Piccola Città di Wilder*?⁶³

L'opera del 1938 di Thornton Wilder (1897-1975), che in quello stesso anno aveva vinto il premio Pulitzer per il teatro, descriveva la vita degli abitanti di una

⁵⁹ A. Nobile, *Letteratura giovanile. Da Pinocchio a Peppa Pig*, La Scuola, Brescia 2015, p. 187.

⁶⁰ P.C. Rivoltella, *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*, Scholé, Brescia 2021, p. 20.

⁶¹ L. Milani, *Lettera alla mamma*, Barbiana 13 luglio 1959, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo II, pp. 678-679.

⁶² Procuratore e consigliere legale «onorario» del priore e dei ragazzi.

⁶³ L. Milani, *Lettera a Gian Carlo Melli*, Barbiana 29 novembre 1959, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo II, p. 722.

cittadina immaginaria degli Stati Uniti, mettendo l'accento proprio sui gesti semplici e sui momenti che caratterizzano la vita quotidiana. Un tema che Milani sentiva particolarmente vicino «al suo modo di interpretare e condurre l'esistenza con intensità e consapevolezza, senza dilazioni o sprechi»⁶⁴.

La medesima opera è, in effetti, già parte della biblioteca che Milani condivide con i suoi allievi del 1951, come si deduce da una lettera del febbraio di quell'anno rivolta a Meucci. Nella lettera Milani invita il destinatario proprio alla rappresentazione di *Piccola Città* ad opera di «20 giovani operai e operaie e contadinelli».

Caro Gianni,

[...] se dall'alto della vostra raffinatezza volete un giorno scendere a sentire la più infima nota della scala dei valori artistici, pensando per amore mio e dei poveri che forse è la più alta nota dei valori artistici che un altro mondo possa contare, allora prendete la topolino e venerdì sera 16 febbraio alle 20,30 cioè all'ottemmezza a S. Donato dove potete vedere senza spender un soldo 20 giovani operai e operaie e contadinelli immersi fino ai capelli nelle loro rispettive parti di *Piccola Città*⁶⁵.

L'opera di Wilder torna citata in un'altra lettera dell'8 luglio dello stesso anno, quando a sua madre il priore scrive riguardo all'allestimento della narrazione teatrale che sta conducendo con i suoi ragazzi:

Intanto la commedia è alle ultime prove e le abbiamo preparato un teatro all'aperto colla scena vera tutta in muratura. Il campanile ci pare costruito apposta e neanche il teatro della Scala avrebbe potuto ambientarla più suggestivamente⁶⁶.

L'iniziazione alla lettura, al piacere della parola nelle sue molteplici forme, delle narrazioni prende dunque le mosse dalla capacità di creare ecosistemi favorevoli di libri e lettori. Il teatro – per don Milani – fa parte di questi accorgimenti didattico-educativi indispensabili della valorizzazione sociale della lettura, come stimolo per una certa disposizione all'ascolto da parte dei giovani e come mezzo per l'avvio anche processi cooperativi del dialogo.

Ma nell'attuare queste proposte narrative, don Milani adotta anche un altro il principio ispiratore, che, come si è visto, lo avvicina al paradigma della *Philosophy for children*: il principio della vicinanza alla vita dei ragazzi.

⁶⁴ Si veda la nota 2 alla *Lettera a Gian Paolo Meucci*, S. Donato a Calenzano 13 febbraio 1951, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo II, p. 191.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ Id., *Lettera alla mamma*, S. Donato 8 luglio 51, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo II, p. 211.

Nella *Lettera a una professoressa* si legge:

La seconda soddisfazione fu di cambiare finalmente il programma.

Voi li volevate tenere fermi alla ricerca della perfezione. Una perfezione che è assurda perché il ragazzo sente le stesse cose fino alla noia e intanto cresce. Le cose restano le stesse, ma cambia lui. Gli diventano puerili tra le mani.

Per esempio in prima gli avreste riletto per la seconda o terza volta la Piccola Fiammiferaia e la neve che fiocca fiocca fiocca.

[...] 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. Qualche sera andava col babbo alla sezione comunista o alle sedute del Consiglio Comunale⁶⁷.

La pedagogia della narrazione di don Milani è costruita dal basso, non è eterodiretta, non è orientata secondo i gusti del priore, tanto meno di generalizzate regole calate dall'alto.

Se così fosse, il risultato sarebbe solo lo sviluppo della noia nei ragazzi, perché i testi rimarrebbero gli stessi, mentre i ragazzi evolvono, mutano. Al contrario don Milani sa bene che al fine di accrescere nei giovani l'autonoma capacità di elaborazione, è necessario proporre letture ed esperienze narrative capaci di cogliere e di adattarsi alle esigenze concrete dei ragazzi. Il priore è consapevole «che i ragazzi son tutti diversi, son diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo, son diversi i paesi, gli ambienti, le famiglie»⁶⁸.

Solo se le letture saranno aderenti alla vita di questi giovani, solo se loro ne intuiranno l'utilità per le proprie esistenze, solo se svilupperanno l'esercizio di un pensiero concreto, incarnato, esse si tradurranno in percorsi personalizzati, orientati alla fioritura di ciascuno.

I riferimenti espliciti alla fiaba di Andersen *La piccola fiammiferaia* e al primo verso della lirica *Orfano* di Giovanni Pascoli, contenuta nella raccolta 'Myricae' del 1891 danno plasticità a questo discorso. I ragazzi di Barbiana criticano, dunque, l'impostazione della scuola e dei programmi, ma anche le antologie scolastiche, che avvertono distanti dalle loro vite e che pertanto sono per loro mute e incapaci di dar loro voce, parola.

D'altronde, se questi ragazzi sono portatori di una sapienza, che è quella della vita quotidiana, del lavoro, è da questa che la proposta culturale deve partire. Ma nessun testo deve essere arbitrariamente escluso da un tale progetto narrativo, nella

⁶⁷ Id., *Lettera a una professoressa*, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo I, p. 695.

⁶⁸ Ivi, p. 780.

misura in cui esso può parlare ai ragazzi secondo una lingua che essi possano comprendere. Semmai, compito della scuola e dell'editoria è adattarlo, affinché tutti ne possano godere secondo le proprie capacità e competenze. Per tale motivo don Milani giunge a scrivere in una lettera a Pecorini del 1964:

Caro Giorgio,

profitto d'un peggioramento che mi tiene a letto per scriverti questa lettera che vorrei che tu passassi a chi potesse interessarsene per la BUR. A voce gli dirai che sono invecchiato nell'insegnamento e in un insegnamento tutto particolare cioè riservato ai contadini e agli operai dai 16 ai 25 anni e ai ragazzi di montagna dagli 11 ai 16.

La prima rappresenta un'immensa clientela futura e vergine. La seconda un'immensa clientela ormai a portata di mano coll'istruzione della media unificata. L'una e l'altra leggerebbero volentieri e con grande vantaggio i Promessi Sposi se si potesse offrirne loro un'edizione con opportuni ritocchi.

A questo punto si tureranno gli orecchi per non sentirti e urleranno, «Cosa direbbe il Manzoni?» [...]

I grandi scrittori sono immortali si dice e la cosa come al solito è vera solo per le categorie privilegiate. Il fatto è che dopo solo 100 anni essi sono già morti per le categorie più umili (appunto gli operai adulti e i ragazzini che non seguiranno gli studi). Dopo 200 anni son morti anche per i ginnasiali. Dopo 600 anni se si chiameranno Dante vivono a stento (con più note che testo) per i figli di papà nei licei⁶⁹.

Per fare in modo che le opere dei grandi autori siano parole 'viventi' per i suoi ragazzi, don Milani sa che essi devono poterle decodificare, sa che in esse devono cogliere irresistibili richiami alla propria vita.

Ed ecco la proposta [...]

Il testo resterebbe integrale. Solo un diverso carattere tipografico indicherebbe le parti che un lettore più umile o più timido o più sprovveduto o più svogliato potrebbe saltare, senza danno cioè senza perdere il filo del racconto né la pazienza. Poi il libro integrale gli resta in casa. Se un giorno l'avrà amato vorrà rileggerlo e allora proverà ad addentrarsi anche in quelle parti e la lettura del resto ce lo avrà introdotto. Tutto questo è più rispettoso che non le edizioni ridotte o riassunte.

Le modifiche lessicali sarebbero poche. Ed avrebbero un duplice motivo. Primo render più piacevole più facile la lettura. Secondo: visto che molti libri un principiante non legge visto che forse potrà legger solo quello, che almeno oltre a tutti i vantaggi educativi ecc. gli imprima una *lingua viva* che al povero è molto più essenziale e urgente che non una morta⁷⁰.

⁶⁹ L. Milani, *Lettera a Giorgio Pecorini*, Barbiana 23 gennaio 1964, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo II, p. 981.

⁷⁰ Ivi, p. 982.

Non si tratta di snaturare i testi, di corromperli o di falsificarli. Al contrario, si tratta di ridurre gli ostacoli che si frappongono tra i ragazzi e il piacere della narrazione, tra i ragazzi e la possibilità per tutti di apprezzare autenticamente il valore della letteratura, ciascuno secondo le proprie caratteristiche.

Un accurato richiamo al principio di realtà, così che i libri, tutti i libri, possano indurre il lettore a riconoscersi tra le pagine, a riconoscervi il proprio mondo e dunque ad attivare quel processo di problematizzazione e di discussione riflessiva, che è il collante della comunità di don Milani, ma anche delle esperienze collettive di ricerca filosofica di Lipman. Soltanto in questo modo il pensare, come ha sottolineato Fulvio Manara, non sarà «semplicemente assumere e ripetere il già pensato» ma «esplorare insieme il non-ancora-pensato»⁷¹.

ALESSANDRA MAZZINI
University of Bergamo

⁷¹ F.C. Manara, *Il principio della comunità di ricerca in Lorenzo Milani*, cit., p. 491.

**Il Silenzio e la 'parola liberatrice'.
In dialogo con Fulvio Manara e don Milani**

**Silence and the 'liberating word'.
In dialogue with Fulvio Manara and don Milani**

MONICA CROTTI

L'articolo si propone di presentare una lettura del pensiero del pedagogo Fulvio Manara in relazione con l'opera di don Lorenzo Milani. In particolare, l'attenzione è al tema del silenzio e della parola nella dinamica che accompagna alla creazione di una comunità di ricerca e nella prospettiva dell'attingere alla cura del dialogo nei contesti di educazione formale, informale e non formale. L'educazione è definita quindi in termini di pratica di libertà, nella quale il silenzio e la parola s'incontrano in maniera dialogica e rendono possibile un cambiamento personale, ma anche sociale e politico.

PAROLE CHIAVE: SILENZIO E PAROLA; PENSIERO PEDAGOGICO DI FULVIO MANARA; EDUCAZIONE LIBERATRICE; PRATICHE TRASFORMATIVE; COMUNITÀ DI RICERCA.

The aim of the article is to present a study of Fulvio Manara's thinking in connection with don Lorenzo Milani's work. The themes of 'silence' and 'word' are emphasized in the dynamics of forming a research community, and in the perspective of acknowledging the significance of dialogue in the contexts of formal, informal, and non-formal education. The practice of freedom in education is defined as the meeting of silence and speech in a dialogical manner, which enables personal, but also social, and political change.

KEYWORDS: SILENCE AND SPEECH; PEDAGOGY OF FULVIO MANARA; LIBERATING EDUCATION; TRANSFORMATIVE PRACTICES; RESEARCH COMMUNITY.

La cura della parola come cura del pensiero

Vorrei iniziare questo articolo con una nota metodologica e personale: non ho avuto l'onore e il piacere di conoscere Fulvio Manara, se non attraverso i suoi scritti e i racconti di quanti hanno avuto con lui un rapporto professionale e amicale, e anche grazie al confronto con autori di riferimento per entrambi: Etty Hillesum, Maria Zambrano, Raimon Panikkar, Paulo Freire e, appunto, don Lorenzo Milani.

Il tema con il quale vorrei tentare un accostamento, consapevole del limite di un'assenza da colmare con un avvicinamento sensibile, riguarderà la 'parola liberatrice' e la sua relazione con il silenzio nella lettura che Manara ne fece attraverso il confronto con l'opera e gli scritti di don Milani.

Partirò da dove prese avvio lo stesso pedagogista bergamasco nello scritto che apparirà postumo e che era stato proposto alla rivista *Orientamenti Pedagogici*¹, ovvero riflettendo su quanto un reale ripensamento del fare scuola non possa che passare attraverso la figura del maestro, invitando a valorizzare in particolare le esperienze scolastiche possibili e trasformative che nel tempo hanno avuto origine e che sono talvolta rimaste ai margini del più ampio sistema di educazione e istruzione. Manara, come da lui stesso affermato nell'articolo, non cercava infatti in Barbiana un modello replicabile, anche perché ne riconosceva l'originalità e unicità, ma si avvicinava al pensiero e all'esperienza di don Milani per coglierne la tensione, lo spirito propulsivo di cambiamento in azione, in altre parole, ne apprezzava l'anima emancipativa. Inoltre, permane nell'*I care* milaniano il rimando ad un principio morale² che impegna ogni educatore sostenuto da una teleologia pedagogica³.

Il principio della comunità di ricerca indagato da Manara in don Milani, diviene quindi espressione ed esempio di uno spazio di pratica comunitaria di vita cui attingere per provare a rimettere in discussione l'idea del sapere come unico esito di una trasmissione duale maestro-allievo; nella dimensione della comunità di ricerca, nella quale il maestro è accompagnatore e *maieuta*⁴, la conoscenza nasce

¹ F. Manara, *Il principio della comunità di ricerca in don Lorenzo Milani*, «Orientamenti pedagogici», 63(3), 2016, pp. 481-498.

² P. Meirieu, *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, ESF, Paris 1991; P. Bertolini, *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*, Il Segnalibro, Torino 1996.

³ G. Vico, *I fini dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995.

⁴ In un precedente articolo, sempre scritto per la rivista «Orientamenti Pedagogici», Manara aveva già introdotto la necessità di un superamento dell'approccio direttivo tra maestro e allievo, proponendo una rilettura della pratica maieutica al fine dell'empowerment, ovvero della «possibilità per altri di trasformarsi, crescere e divenire attivi e creativi entro il proprio contesto»: «L'approccio maieutico [...] non concepisce le attività proposte come meccanismi

dall'analisi condivisa e dall'apertura a mondi possibili, che passa attraverso una comunicazione autentica ed è basata sulla capacità di attivare e attivarsi per un ascolto attento, rendendo possibile la stessa 'presa di parola'; quest'ultimo aspetto rappresenta il vero obiettivo su cui investire in termini umani e sociali soprattutto in contesti marginali e periferici.

La cura della persona del ragazzo, prima ancora del suo essere studente, passa dalla cura *della e per* la parola, e dovrebbe rappresentare il fine imprescindibile di qualsiasi scuola, sebbene, come rileva lo stesso Manara, ciò è possibile unicamente se la sfida educativa interessa il legame tra la parola e il pensare.

Nella lettera inviata il 2 novembre 1963 dal priore al maestro Mario Lodi, e anche nella parte di racconto allegata redatta dagli studenti di Barbiana per i ragazzi di Piadena, si afferma che le parole che utilizziamo quando esprimiamo il nostro pensiero, spesso in realtà «ripetono soltanto quel che il mondo usa dire», piuttosto che rappresentare realmente le nostre idee⁵.

Un'attenzione che troviamo anche negli scritti di Raimon Panikkar, il quale distingue le 'parole' dai 'termini'⁶. I termini sono dei nomi attraverso i quali la scienza descrive i fenomeni che possono essere verificati in maniera empirica, giungendo in questo modo a definire le cose in modo univoco. Le parole, invece, sono il risultato di un'attività soggettiva di comunicazione tra persone e quindi non si possono ridurre a segni che hanno il solo scopo di definire lo stato oggettivo delle cose⁷. Le parole sono polisemiche, dinamiche, flessibili, «perché il loro vero senso è quello che si crea nel dialogo, dato che non esiste solo il nostro mondo, ma anche quello delle altre persone»⁸. Un esempio è la luna, che con l'affermazione della scienza nella cultura moderna, si allontana dall'essere la compagna dei poeti

per padroneggiare tecniche o controllare processi, ma piuttosto come metodi per scoprire e identificare gli approcci possibili che emergono dai partecipanti stessi. I grandi paradigmi del *training* maieutico sono la scoperta e la ricerca, la partecipazione circolare, la dimensione di apertura interculturale: il suo obiettivo è creare il supporto per un più alto livello di innovazione e creatività» (Id., *La trasformazione non violenta dei conflitti tra educazione e formazione*, «Orientamenti pedagogici», 56(3), 2009, p. 400).

⁵ Don Milani, *Lettera dei ragazzi di Barbiana ai ragazzi di Piadena*, 1/11/1963, in M. Gesualdi (a cura di), *Lettere di don Lorenzo Milani. Priore di Barbiana*, San Paolo, Torino 2007, pp. 207-216 (la frase citata si trova a conclusione del capitolo Tre dedicato a "Perché veniamo a scuola sul principio" ed è stato scritto dai ragazzi di seconda e terza media della scuola di Barbiana); per approfondire l'incontro e la collaborazione tra don Milani e Mario Lodi, si consiglia la lettura di C. Lodi, F. Tonucci (a cura di), *L'arte dello scrivere. Incontro tra Mario Lodi e don Lorenzo Milani*, Casa delle Arti e del Gioco, Piadena (CR) 2017.

⁶ R. Panikkar, *Lo spirito della parola*, Bollati Boringhieri, Milano 2007. Il testo è una raccolta di quattro saggi inediti in italiano, uno dei quali è dedicato nello specifico a 'Parole e termini', nel quale si afferma come l'affermarsi del pensiero scientifico nel mondo moderno abbia trasformato il linguaggio e il modo di esprimersi delle persone.

⁷ R. Panikkar, *The Threefold Linguistic Intrasubjectivity*, in M.M. Olivetti (a cura di), *Intersoggettività. Socialità. Religione*, «Archivio di filosofia», 1-3 (1986), pp. 594-596.

⁸ R. Panikkar, *Verità – Errore – Bugia – Esperienza Psicoanalitica*, «Quaderni di psicoterapia infantile», 13 (1986), pp. 26-27.

o delle stagioni per i contadini, per divenire il satellite che orbita attorno alla terra. Le parole esprimono un pensiero, che in questo caso è subordinato ad una lettura univoca ed eterodiretta del reale, non consente di attingere al rapporto personale con l'evento e alla sua costruzione relazionale.

Nella chiave di lettura degli autori citati, le parole si dovrebbero invece configurare come insieme di rapporti piuttosto che come oggettualità in sé, perché la loro essenza si genera e alimenta attraverso un processo di relazionalità instaurata tra più soggetti.

La parola, quindi, dovrebbe essere libera, perché apre alla ricerca della verità e svincola la persona che la esprime dalle letture precostituite, determinando e dichiarando il suo *essere nel mondo* e in rapporto con altro e con altri; inoltre, la parola dovrebbe essere consapevole, perché narra la storia personale e la lega a quella delle altre persone, spingendosi ad un incontro autentico; e infine, dovrebbe essere responsabile, perché manifesta una presenza, impegnando la persona *alla e nella* relazione⁹. L'esser-ci è quindi un *atto di posizionamento*, come presa di posizione per ciò che ha valore e significato; non si limita ad una spazialità fisica, ad uno stare in cui si può essere presenti ma in assenza, diviene invece una *presenza presente*, in cui *so-stare* significa saper stare per attestare un pensiero ed una volontà. La parola implica quindi anche un impegno, non soltanto (o almeno non solo), nel messaggio che essa esprime, ma già nel suo implicarsi con l'umano, tra chi la esprime e chi la accoglie.

Con una sintesi significativa, don Milani afferma che la parola segna «la soglia tra il dentro e il fuori [...] anzi è la soglia stessa»¹⁰.

Potremmo perciò riconoscere che per Fulvio Manara, così come per don Lorenzo Milani, Paulo Freire, ma anche Danilo Dolci e Aldo Capitini, la parola può essere usata per cambiare il mondo, mediante il suo potere essenziale ed esistenziale; l'educazione è perciò pratica di libertà¹¹, perché agisce su quella soglia, infatti opera per eliminare lo iato tra il partecipare o meno alla vita democratica, ponendo una questione di giustizia sociale tra quanti hanno possibilità di parola e quanti non la possiedono, ancorandosi al principio di uguaglianza. Come acutamente rileva Vanessa Roghi, allora la stessa *Lettera ad una professoressa*, ha una nuova chiave di lettura: «Il senso della *Lettera* non è poter parlare di tutto, bensì

⁹I. Lizzola, *Fulvio Manara: una bandiera spostata*, «Educazione Aperta», 4 (2018), p. 21.

¹⁰L. Milani, *Giovani di montagna e giovani di città. Lettere di un parroco su uno dei problemi fondamentali del nostro tempo*, «Giornale del Mattino», 20/05/1956, in F. Ruoizzi, A. Canfora, V. Oldano (a cura di), *Don Milani. Tutte le opere*, Mondadori, Milano 2017, I, p. 1011.

¹¹F.C. Manara, *Il principio della comunità di ricerca in don Milani*, cit., p. 496.

poter parlare, alla pari, con tutti»¹². In un'altra lettera, quella inviata da Milani a Ettore Bernabei, Direttore del Giornale del Mattino, si spiega il metodo utilizzato per avvicinare alla lingua e al suo uso, che è fondato su un ruolo di accompagnamento del maestro, piuttosto che di trasferimento di nozioni e definizioni: «Mi richiamo dieci venti volte per sera alle etimologie. Mi fermo sulle parole, gliele seziono, gliele faccio vivere come persone che hanno una nascita, uno sviluppo, un trasformarsi, un deformarsi»¹³.

Per farlo, si deve interpellare la *dialogicità* tra il silenzio e la parola stessa.

Silenzio e giustizia

La diversa distribuzione dei silenzi rappresenta una buona cartina tornasole dell'ingiustizia sociale. Ci sono realtà istituzionali, come i regimi autoritari, in cui il silenzio è esteso a categorie specifiche di soggetti, considerati marginali o pericolosi. In tal caso, esiste una formalizzazione di chi ha diritto o meno alla parola come espressione del pensiero. L'educazione può quindi anche essere utilizzata per attuare una forma di silenzio come *soffocamento della parola*¹⁴, e allora giungeremo soltanto alla ripetizione del già detto e sentito, portando il soggetto al limite della omologazione o della manipolazione.

Inoltre, non dobbiamo dimenticare che esiste un silenzio che, pur non formalizzato normativamente, può nascere da un diniego indotto socialmente, che si propaga sottotraccia e non è meno pervasivo e tenace di quello manifesto. Ne è esempio il cosiddetto 'silenziamento' o *silencing* denunciato dagli studi sui conflitti e le forme di violenza psicologica. Il silenzio, in questa chiave di lettura, ha una funzione inibente il pensiero, è volto a discriminare tra chi ha il potere – e con esso, il diritto di esprimersi – e chi, invece, subisce la parola d'altri, poiché è considerato un semplice depositario di un sapere estraneo¹⁵.

Eppure, proprio don Milani stravolge questa visione e in *Lettera ad una professoressa* ammonisce che il sapere serve solo per darlo, è una responsabilità più che un privilegio, perché dovrebbe attivare un percorso di ricerca reciproco.

Come Paulo Freire, nella *Pedagogia degli oppressi*, anche il priore affida l'emancipazione degli ultimi all'ascolto reciproco e al dialogo, nella loro dimensione di

¹² V. Roghi, *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro. Il potere delle parole*, Laterza, Roma-Bari 2017, p. 147.

¹³ Citazione tratta da D. Bruni, *Lingua e "rivoluzione" in don Milani*, «Quaderni di intercultura», IV (2012), p. 1 (pp. 1-8).

¹⁴ R. Panikkar, *The silence of the word: non-dualistic Polarities*, «Cross-Current», 24 (1974), pp. 154-171; R. Panikkar, *The Power of Silence*, in «Point of Contact», 5 (2002), pp. 3-10.

¹⁵ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Ega, Torino 2002.

scambio di esperienze che vedono un ruolo attivo dei soggetti coinvolti, vicendevolmente protagonisti nel processo dell'apprendimento, così da giungere alla parola autentica:

L'esistenza, proprio perché è umana, non può essere muta, silenziosa, ma nemmeno può nutrirsi di parole false; solo di parole vere, con cui gli uomini trasformano il mondo. Esistere umanamente è dare un nome al mondo, è modificarlo. Il mondo denominato, a sua volta, ritorna in forma di problema ai soggetti che gli danno un nome ed esige da loro una nuova denominazione. [...] Se il parlare autenticamente, che è lavoro, che è prassi, significa trasformare il mondo, parlare non è privilegio di alcuni uomini, ma diritto di tutti gli uomini¹⁶.

Se ai poveri, agli emarginati, agli ultimi, è eliminata la possibilità di esprimere il proprio pensiero, di conoscersi attraverso la parola, e di manifestare la propria volontà mediante l'affermazione di una scelta, denuncia più volte don Milani, allo stesso modo, i ricchi, che possiedono e utilizzano una parola non libera e responsabile, sono privati anch'essi dell'opportunità di conoscere le cose e di confrontarsi con le questioni esistenziali, poiché la parola è necessaria ad un ascolto interiore, ma anche al riconoscersi come titolari di un diritto di espressione, che è diritto vitale. In questa prospettiva, «la parola apre alla possibilità di interagire con altri, di collaborare, di trasformare»¹⁷ un ordine definito se non ordinato all'equità e al principio di dignità personale. Spingendo la riflessione al piano comunitario, inoltre, «la parola non è soltanto pratica del concetto, ma è apertura di nuovi mondi possibili, è impegno reciproco, è immaginazione»¹⁸.

Nell'introduzione al volume di José Corzo, che Manara non casualmente titola *Ascoltare Lorenzo Milani*, mostrandoci la sua attitudine nei confronti del pensiero del priore, parlando dell'esperienza di Barbiana, si evidenzia quanto la scuola sia percepita da don Milani non soltanto come il luogo in cui dare la parola a dei contadini montanari, quanto piuttosto questo passaggio debba essere anticipato dal «riportare alla luce il volto umano seppellito sotto abitudini disumanizzanti»¹⁹. Di là del cittadino, del buon cristiano, la sfida è quella di una *liberazione dell'umano*, troppo spesso nascosto sotto incrostazioni di facciata e ruoli dettati dall'affermazione del potere dell'uno a discapito dell'altro.

¹⁶ Ivi, pp. 106-107.

¹⁷ I. Lizzola, *Fulvio Manara: una bandiera spostata*, cit., p. 22.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ J.L. Corzo, *Lorenzo Milani. Analisi spirituale e interpretazione pedagogica*, a cura di F.C. Manara, Servitium, Sotto il Monte (BG) 2008, p. 14.

Nella raccolta di scritti tra Mario Lodi e don Lorenzo Milani, selezionata e curata da Cosetta Lodi e Francesco Tonucci, possiamo leggere come Lodi racconta il loro incontro e quali elementi accomunassero il pensiero dei due maestri, evidenziando una comune tensione emancipativa:

C'erano molte somiglianze ma anche molte differenze [...] abbiamo confrontato le nostre proposte e abbiamo visto che il fine era simile. Lui diceva arrivare alla fede attraverso il ragionamento. E noi dicevamo arrivare alla conoscenza della libertà attraverso la pratica della libertà [...] Anche se i nostri percorsi erano stati diversi, tutti e due avevamo lo stesso fine: creare un popolo libero, che sapesse ragionare, pensare, essere artefice del proprio futuro²⁰.

Su questa stessa linea teleologica si incontra anche Manara e la sua lettura dei maestri nella storia.

Il silenzio che libera

In questo processo, che ha il fine dell'umanizzazione, anche il silenzio è quindi essenziale ad un'educazione liberatrice, esso si trasforma da strumento di oppressione a via di comprensione critica dell'esistente e spazio di ascolto attivo di sé e dell'altro per sostenere una reale emancipazione.

Il silenzio feconda la parola, non la sostituisce e nemmeno ne è sopraffatto, ma si pone in una relazione dialogica di reciproca *generatività*.

La presa di coscienza dei propri diritti, primo tra tutti quello di parola, quale forma di identificazione e riconoscimento, richiede, quindi, riprendendo Manara, un approccio critico, riflessivo e non-violento, che ha inizio dal saper stare in silenzio e sentirne la pienezza, perché l'uomo si percepisce non come vuoto da riempire con la parola di altri, ma già intero e integrale, degno di rispetto. La persona nasce in quello sguardo ricambiato, in un silenzio che è già messaggio, prima ancora della presa di parola e della parola stessa.

Dal punto di vista educativo, per creare un contesto di silenzio-ascolto in grado di sostenere un percorso dialogico, è necessario quindi valorizzare alcune dimensioni pedagogiche: in primo luogo, occorre la reciprocità, che comporta una fede profonda nell'uguaglianza sostanziale di tutti i soggetti; poi, sono essenziali il

²⁰L. Tonucci (a cura di), *L'arte dello scrivere*, cit.

rispetto e l'autenticità; infine, non può mancare la capacità di accoglienza, mediante la quale si manifesta l'attenzione all'altro.

Il linguaggio non si presenta perciò come un semplice strumento dell'umano, ma è forma di manifestazione e di espressione della persona: già il gesto della presa di parola, come anticipato, produce una nuova significazione, come a dire che la presenza e l'assenza, la parola e il silenzio, sono co-implicati nel fenomeno dell'espressione umana e del suo significato²¹.

Nel silenzio emergono l'umano, il mondo che lo circonda e la parola stessa, che lo custodisce o dovrebbe farlo.

Il silenzio «è perciò matrice dell'ascolto e di un dialogo non dialettico, ma dialogale, con se stessi, con l'altro e con l'*ulteriorità*»²², in termini di trascendenza. Tale capacità dialogale «valorizza un mondo plurale, in cui poter riconoscere le diversità e riconoscersi anche di fronte all'indicibile, in un atteggiamento di accoglienza, e si pone come attitudine in grado di scoraggiare»²³ l'uso delle parole come chiacchiera, *flatus vocis*, anche menzogne, raccontate *in primis* a se stessi. Siamo quindi umani non soltanto nel momento in cui pronunciamo una parola e ce ne prendiamo cura, ma anche quando siamo pienamente nel silenzio, purché questa condizione non sia il segno di un isolamento forzato, o la prova di un'assenza, ma rappresenti il grembo generativo da cui nasce la parola.

Quest'ultima è autentica, però, solo se corrisponde a ciò che dichiara con la pratica e l'azione, ovvero si manifesta un triangolo comunicativo ed esistenziale tra il silenzio, la parola e l'agire.

Nell'esperienza della comunità di ricerca, quindi, Manara afferma che prende avvio il *dialogo dialogale*, che interpella e riguarda non soltanto l'oggetto del discorso, ma interessa anche e in maniera prioritaria il soggetto con cui parlo (il chi del dialogo) e la mia idea di ciò che viene condiviso e della persona con la quale sto dialogando. Per lui, come leggiamo nell'articolo per *Orientamenti pedagogici*, «il contesto dei dialoghi interpersonali barbienesi non somiglia al gioco dell'arena, quanto piuttosto al cooperare in un'*agorà*. Nel gioco dell'arena ci si scontra, lottando per una supremazia, (è un) gioco in cui vinci-o-perdi. Nel gioco dell'*agorà* è (invece) possibile un incontro, in cui possa avvenire una trasformazione reciproca, una *interfecondazione*»²⁴.

²¹ M. Crotti, *Ogni persona è un silenzio. Il silenzio come risorsa pedagogica*, Studium, Roma 2023.

²² R. Casadei, *Il potere trasformativo del silenzio come matrice di dialogo tra pensiero, parola e azione*, «Studium Educationis», XXI, 1 (2021), p. 95.

²³ *Ivi*.

²⁴ F.C. Manara, *Il principio della comunità di ricerca in Lorenzo Milani*, cit., p. 489.

Nello stesso articolo si afferma inoltre la necessità di non fermarsi all'attenzione nei confronti del *testo* e del *contesto* del dialogo, ma di attivarsi alla lettura e alla cura del *pretesto*. Con tale termine si fa riferimento alla dimensione della condivisione dei punti di vista dei dialoganti, alla volontà di mettersi in gioco nell'incontro con l'altro. In questo modo, il dialogo non può essere ridotto al 'parlare di' qualcosa, concentrando l'attenzione sull'oggetto del discorso, oppure al 'parlare su', focalizzandosi sulla dinamica della confutazione dialettica atta a contraddire l'errore per giungere all'affermazione di una verità, ma si apre al 'parlare con', che si fonda su una primaria apertura al 'tu' dell'altro con il quale sto dialogando e che riconosco mediante l'ascolto, ma soprattutto richiede la disponibilità a vedere se stessi in una differente prospettiva.

La radice dell'umano e dell'educazione che accompagna l'umano al suo pieno e integrale sviluppo, sta nella relazione, che non è elemento aggiuntivo o accidente della sostanza personale, bensì è essenziale alla sostanza stessa, definendola e permettendole di manifestarsi nell'esistenza. La persona è relazione, *in primis* con se stessa, quindi con gli altri che lo precedono, lo accompagnano o lo seguiranno, infine, con il mistero che ci anticipa, ci supera e ci abita, e che nel suo essere trascendenza, parla al laico, quanto al credente.

Nella scuola di Milani, nella quale prevale un 'parlare con', si ritorna all'etimologia della parola 'conversazione', che deriva dalla stessa radice di conversione. Manara evidenzia la sua posizione: «A mio modo di vedere, la possiamo [la conversazione] considerare come un esercizio permanente del pensare, intesi proprio nel senso di una pratica cooperativa, co-creativa e conversativa, comunitaria»²⁵. Quindi, l'invito è a non ripetere l'identico, ma a rendere possibile qualcosa di critico e al tempo stesso di creativo, anche ripensando la scuola, che è un'istituzione sospesa tra il passato e il futuro, ma si manifesta ancorata nel presente.

Nella *Lettera ai giudici* del 1965, il priore scrive che la scuola è il luogo in cui si mettono in connessione il passato e il futuro, avendoli presenti entrambi; l'insegnamento, quindi, è «l'arte delicata di condurre i ragazzi su un filo di rasoio: da un lato formare in loro il senso della legalità [...], dall'altro la volontà di leggi migliori, cioè il senso politico»²⁶. Per raggiungere questo obiettivo, la scuola deve essere un ambiente in cui non soltanto avvicinarsi al sapere, ma anche dove fare esperienza di vita condivisa e di partecipazione attiva *al* e *nel* mondo.

²⁵ Ivi, p. 491.

²⁶ AA.VV., *Documenti del processo di don Milani. L'obbedienza non è più una virtù*, con una postfazione di don Sandro Lagomarsini, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2011, p. 46.

Come evidenzia Panikkar, l'uomo, che è interrelazione, trova la comunione con gli altri simili mediante la comunicazione; quindi, il mondo della parola è l'apice del mondo umano, nel quale ogni parola esprime un universo²⁷: riferendosi all'esempio della 'rosa', essa non rivela unicamente caratteristiche in sé, che comunque rappresenterebbero un'astrazione, ma raccoglie le relazioni che la legano al tutto, ovvero alla terra, al sole, alla natura, alla caducità, ecc.; inoltre, nel momento in cui pronuncio la parola 'rosa', non esiste soltanto l'oggetto, ma anche io che scelgo di attingere ad un universo culturale, storico e linguistico, che mi spinge a preferire quella parola ad un'altra; infine, la parola, oltre a colui che la pronuncia, si rivolge ad un tu o un noi, che la accolgono; esiste, quindi, un mondo di significati e sensi, ai quali la parola 'rosa' attinge e rimanda (il colore, il profumo, le metafore, i sentimenti, ecc.). La parola attiva quindi un processo che è transitivo e intransitivo: da un lato, noi agiamo sulla parola, immaginandola, offrendola; d'altro canto, essa agisce su di noi, parlandoci, attraendoci, o rifiutandoci. L'unico elemento che la parola non può esprimere è il silenzio che le consente di essere parola.

La scuola, perciò, dovrebbe proporre una parola 'aurorale', come dirà la filosofa Maria Zambrano²⁸, ovvero dovrebbe mantenere un carattere rivelativo e nascente, contro l'evidenza solare della razionalità astratta, e per farlo dovrebbe aprire risonanze tra i dialoganti e permettere di accogliere anche le fatiche di una umanità che cerca la sua liberazione – pensiamo, in proposito, a quanto sarebbe importante agire per la costruzione di comunità di ricerca in risposta alla povertà educativa e all'abbandono scolastico e formativo di tanti giovani che non trovano nella scuola uno spazio di incontro e condivisione.

La parola che perde il contatto con la vita, infatti, non rivela nulla dell'umano; al contrario, lo mortifica.

La parola per la filosofa spagnola è anche oltre il linguaggio, poiché «se la parola funzionasse esclusivamente come linguaggio, all'interno del linguaggio, non costituirebbe altro che la perfezione del naturale. Una perfezione raggiunta soltanto attraverso la vessazione di quella porosità, germe irriducibile di trascendenza, contenuta in ogni parola»²⁹.

²⁷ R. Panikkar, *Fede, ermeneutica, parola*, Tomo II, Jaca Book, Milano 2016, cap. XI – *Lo spirito della parola*.

²⁸ M. Zambrano, *Dell'aurora*, a cura di E. Laurenzi, Marietti, Genova 2000, p. 95: «L'oblio del sorgere del sole. Il contorno delle forme che si profilano. La nascita di un mondo. Non ancor appreso in un orizzonte determinato, in un cerchio che lo destina a ripetersi continuamente secondo proprietà già definite. Secondo poli determinati irrevocabilmente. Il sole che si alza – i raggi che toccano le cose e, sfiorandole da ogni parte, a poco a poco le scoprono dal loro involucro di bruma. Questo svelamento della bellezza mattutina ricomincia tutti i giorni. Ma l'uomo ha dimenticato l'emergere della luce. Vive in pieno giorno dove non si vede niente».

²⁹ *Ivi*, p. 93.

La parola aurorale e porosa alla vita è espressione di un percorso di accompagnamento maieutico del maestro all'opera di emancipazione di quanti sono esclusi ed emarginati.

La lezione di don Milani è stata quindi indagata da Fulvio Manara per la sua unicità e per la sua proposta di esplorazione di un mondo possibile, nel quale non si fa solo esperienza dell'insegnare e dell'apprendere, ma come ritroviamo nel suo testo *La nonviolenza si impara*, pone al centro della riflessione la trasformazione, quale «opportunità di far emergere e crescere un cambiamento orientato», attuando una «educazione in senso maieutico»³⁰, che avviene nella disponibilità a cambiare il pensare a sé e ad aprirsi, mettendosi in gioco con e per altri.

MONICA CROTTI
University of Bergamo

³⁰ F.C. Manara, *La trasformazione non violenta dei conflitti tra educazione e formazione*, cit., p. 401.

RECENSIONI

S. Polenghi (ed.), *Educational tools in history. New sources and perspectives*, Armando, Roma 2024.

«Uno dei campi di ricerca recenti più promettenti nella storia dell'educazione è lo studio degli oggetti utilizzati nel processo di apprendimento» (p. 1): è con questa affermazione che Simonetta Polenghi sceglie di aprire il volume *Educational tools in history. New sources and perspectives*, da lei curato per la collana 'Historia educationis' della casa editrice Armando di Roma. Il libro si presenta come una raccolta di saggi in cui gli autori e le autrici «mostrano alcuni risultati interessanti ottenuti dall'utilizzo di nuove risorse e approcci metodologici» (p. 10), come ad esempio: immagini sacre, pasti scolastici, foto di scuole, pubblicità per bambini, test mentali, ecc.

All'interno dei vari capitoli, gli autori e le autrici esplorano le dimensioni economiche, culturali, religiose, politiche e ideologiche degli strumenti educativi, oltre ai loro scopi pedagogici.

La dimensione visiva degli strumenti educativi è analizzata da Luca Odini all'interno del suo saggio sulle immagini medievali. Infatti, come riportato dall'autore, dopo l'Editto di Costantino (313 d.C.), le vetrate, le sculture, i dipinti, le miniature raffiguranti immagini sacre iniziarono ad essere utilizzate come veri e propri strumenti educativi e di memorizzazione, finalizzate a trasmettere non solo conoscenze teologiche, ma anche scientifiche e filosofiche. In questo modo, le immagini funsero da ponte tra l'analfabetismo e la comprensione dei principi religiosi: infatti, come riporta Odini «l'immagine è per l'analfabeta ciò che la scrittura è per il colto» (p. 18). La dimensione della materialità scolastica è indagata dagli autori Dario De Salvo ed

Evelina Scaglia. Il primo si è occupato di analizzare e descrivere la ricostruzione degli edifici scolastici a Messina a seguito del terremoto del 1908, a partire da un'analisi qualitativa e critica di progetti e fotografie. Dall'analisi del progetto redatto dall'ingegnere Luigi Borzì «emerge la grande importanza che fu assegnata all'istruzione pubblica» (p. 40) nel processo di ricostruzione e rigenerazione culturale e sociale della città. Inoltre, è importante notare «la cura e la qualità, anche delle decorazioni [che venne posta nella costruzione degli edifici scolastici], nonostante le circostanze di emergenza». Tuttavia, l'autore evidenzia il fatto che durante la ricostruzione venne data maggiore importanza alle scuole secondarie, in quanto «considerate dalla classe politica dell'epoca luoghi pubblici capaci di influenzare positivamente e rigenerare la città» (p. 37), piuttosto che alle scuole primarie e alle scuole dei villaggi.

Evelina Scaglia, all'interno del suo lavoro, interpreta l'aula come «il cuore pulsante del sistema educativo» (p. 49) e osserva che essa è rimasta una «scatola nera della storiografia pedagogica» (p. 50). Utilizzando una serie di fotografie pubblicate in riviste o volumi d'epoca, Scaglia approfondisce la dimensione educativa e sociale degli oggetti pedagogici e delle attività educative all'interno di due scuole italiane durante il regime fascista. Le scuole prese in esame sono la Regia Scuola Elementare Sperimentale 'Leopoldo Franchetti' di Roma e la Regia Scuola Elementare 'Camillo Ugoni' di Brescia, gestite rispettivamente dagli insegnanti Mario Mazza e Marco Agosti. Questi ultimi cercavano di promuovere la rinascita dell'educazione cattolica italiana e diffondere una nuova concezione della scuola e della professionalizzazione degli insegnanti

elementari. All'interno delle loro scuole promuovevano l'auto-educazione, l'educazione tra pari, metodi attivi, il *learning by doing* e attività di ricerca spontanea, anticipando in questo modo le future scuole elementari democratiche italiane.

Veronica Fonte si distingue per la sua analisi delle pubblicità sulle riviste per bambini, evidenziando il loro ruolo non solamente come strumenti di marketing, ma anche come importanti strumenti educativi. Lo studio delle pubblicità come nuova fonte di indagine per la storia dell'educazione permette di comprendere «non solo la cultura materiale pensata per l'infanzia, ma anche quale immagine dell'infanzia aveva la società» (p. 73). In particolare, l'autrice si occupa di indagare le pubblicità del dentifricio Durban. Dall'analisi emerge come queste pubblicità riflettessero le preoccupazioni dell'epoca per la salute dei bambini, utilizzando narrazioni giocose e valori positivi. Questi annunci non promuovevano semplicemente dei prodotti, ma trasmettevano anche un modello educativo che proiettava «i bambini come futuri membri della società» (p. 83).

Anna Debè e Simonetta Polenghi esplorano temi meno tradizionali, ma altrettanto rilevanti. Nel suo lavoro, Anna Debè approfondisce il tema della ristorazione scolastica. L'autrice considera il cibo un vero e proprio strumento educativo, attraverso cui «venivano trasmessi ai bambini diversi significati: da quello medico-assistenziale a quello politico-ideologico». L'analisi di Anna Debè si concentra sul secondo dopoguerra, periodo in cui iniziò a svilupparsi una nuova consapevolezza riguardo «l'importanza educativa della ristorazione scolastica, testimoniata dai programmi di educazione alimentare avviati dall'AAI» (Amministrazione per gli Aiuti Internazionali) (p. 105). Quest'ultima avviò,

nel nostro Paese, programmi di educazione alimentare ricorrendo all'utilizzo di opuscoli, cortometraggi, lezioni frontali, concorsi a premi, ecc. L'obiettivo era quello di insegnare, sia ai bambini che alle famiglie, da un lato l'importanza di una sana alimentazione e l'apprendimento delle "buone maniere" da avere durante i pasti, e, dall'altro, permettere lo sviluppo di valori educativi e sociali.

Simonetta Polenghi analizza il ruolo della cultura nelle scale di intelligenza dei bambini e dei giovani, concentrandosi in particolare sulla *Wechsler Adult Intelligence Scale* (WAIS) e la *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC) e sulla loro relativa traduzione in lingua italiana, con lo scopo di verificare «se alcuni elementi al loro interno facessero davvero parte della cultura (italiana) condivisa dai bambini e dai giovani dell'epoca e se contenessero pregiudizi culturali» (p. 129). Infatti, non solo i test, come afferma Polenghi, «sono legati alla cultura del periodo e alla società in cui sono stati sviluppati» (p. 126), ma anche «la traduzione e l'adattamento dei test di intelligenza danno vita a un "biopotere" che può essere utilizzato contro intere popolazioni o classi sociali» (pp. 126-127) e «possono determinare una differenza nei punteggi che può penalizzare (o aiutare) la persona testata» (p. 130). Inoltre, come viene riportato anche nella 'Tabella 1' a pagina 131, negli anni del secondo dopoguerra vi sono stati notevoli ritardi nella pubblicazione delle versioni italiane dei test Wechsler, con differenze anche di sedici-diciannove anni rispetto alle versioni originali. Questi ritardi possono influire notevolmente sull'efficacia dei test, in quanto potrebbero non riflettere più la realtà culturale dei giovani italiani al momento della somministrazione. Per evitare che ciò accada, l'autrice afferma che i test devono

essere continuamente aggiornati e rivisti, al fine di riflettere i cambiamenti sociali e culturali e garantire una corretta (per quanto possibile) misurazione dell'intelligenza nelle diverse culture.

Nella terza e ultima parte del volume, Paolo Alfieri concentra la propria attenzione sui film, i quali giocano un ruolo significativo nella costruzione della storia culturale, in quanto plasmano la memoria collettiva: infatti, «i filmati scolastici non rappresentano necessariamente la vera realtà, ma sicuramente dipingono un'immagine della scuola e degli insegnanti che hanno contribuito alla costruzione di stereotipi culturali e a definire la memoria scolastica collettiva del secolo scorso» (p. 12). L'analisi di Alfieri del film "Scuola Elementare" (1954) di Alberto Lattuada evidenzia, infatti, come un'opera cinematografica possa essere utilizzata per comprendere le memorie scolastiche, la mentalità dell'epoca e la materialità della scuola. In particolare, Alfieri si sofferma sul divario esistente tra la percezione idealizzata della scuola e della professione dell'insegnante e la realtà storica dell'epoca.

Alessandra Carenzio si sofferma, invece, la sua riflessione sull'evoluzione del rapporto tra infanzia e media alla fine degli anni '70. L'autrice analizza i cambiamenti nelle modalità di accesso ai media e sugli approcci educativi, evidenziando come la rapida evoluzione e la diffusione dei dispositivi mediatici abbiano posto nuove questioni educative. Infatti, con l'estensione dello 'screen time' e dell'accessibilità dei media, la programmazione rivolta ai bambini e ragazzi è passata dalla cosiddetta 'paleotelevisione' o televisione pedagogica, il cui scopo era coniugare finalità di intrattenimento e didattiche, alla televisione di flusso, caratterizzata da una programmazione continua senza

interruzioni. Inoltre, a uno sviluppo dei dispositivi mediatici si è affiancata anche un'evoluzione dei luoghi di fruizione, passando dalla 'cultura del soggiorno' alla 'cultura della camera da letto', per arrivare ai giorni nostri alla 'cultura tascabile'. In risposta a queste trasformazioni è emersa l'importanza di una *Media Literacy Education*, che promuova un pensiero critico e una partecipazione consapevole nell'approccio ai mass e new media. «La storia della *Media Literacy Education* è quindi lo specchio del tentativo di studiosi, ricercatori ed educatori di rispondere alla complessità attraverso un approccio multidisciplinare, sempre meno protezionista e sempre più legato all'empowerment» (p. 164).

Si può affermare che il volume apporta un contributo innovativo nel campo della storia dell'educazione: analizzando, attraverso un approccio interdisciplinare, numerosi strumenti educativi, il libro apre nuovi percorsi di ricerca e riflessione sulle molteplici dimensioni culturali, economiche e ideologiche degli strumenti educativi, in accordo con quelli che sono i più recenti orientamenti di indagine a livello internazionale.

VALENTINA PREVITALI
University of Bergamo

M. Costa, *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*, Pensa Multimedia, Lecce 2023.

È già dalle prime pagine del volume pubblicato a settembre del 2023 *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti* che l'autore Massimiliano Costa focalizza l'attenzione sul forte e dirompente impatto delle tecnologie nel mondo del lavoro. Le tecnologie, infatti, non hanno solo modificato la struttura stessa della produzione industriale ma hanno anche totalmente «rivoluzionato il modo in cui le persone svolgono le proprie attività lavorative» (p. 11) per cui il mondo del lavoro appare sempre più come un intricato dialogo tra uomo e tecnologia. Le tecnologie hanno trasformato l'approccio al lavoro, influenzando il modo in cui le persone pensano, apprendono e interagiscono (Schwab, 2016). Costa si immerge nell'analisi degli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti mettendo in evidenza come la dinamica tra umanità e tecnologia stia diventando sempre più complessa poiché, non solo l'umanità progetta e sviluppa la tecnologia, ma viene anche profondamente influenzata dalle sue creazioni in un ciclo di retroazione continua (p. 18). Le implicazioni di queste dinamiche modificano sicuramente il modo in cui lavoriamo, comunichiamo e apprendiamo, creando nuove opportunità ma anche nuove sfide (p. 19). Le riflessioni dell'autore vanno, però, ben oltre la mera descrizione dei cambiamenti tecnologici, spingendosi a esaminare anche le implicazioni pedagogiche di fronte a tali trasformazioni. In un contesto come quello odierno, la pedagogia del lavoro assume un

ruolo cruciale nel valorizzare la centralità della persona e dalla ragione umana nei processi produttivi e di apprendimento, poiché «è chiamata ad analizzare e interrogare la dimensione formativa, espressa nei processi produttivi e di apprendimento, al fine di valorizzare la centralità della persona e della ragione umana» (p. 12).

Una prospettiva di questo tipo sposta l'attenzione verso un modello di formazione che sia flessibile, sia in grado di evolvere con le esigenze del mercato del lavoro e, soprattutto, possa preparare le persone ad un ambiente di lavoro in continua evoluzione. Soprattutto la sfida attuale risiede nel trovare un equilibrio tra l'acquisizione di competenze tecnologiche e la promozione di una formazione integrale in un quadro più ampio di sviluppo umano (p. 74).

L'autore mette in evidenza come la formazione continua sia fondamentale per promuovere la libertà individuale, l'auto-direzione e lo sviluppo delle capacità critiche dei lavoratori, con l'obiettivo di consentire una vita autentica basata sulla responsabilità verso sé stessi, gli altri e il mondo in cui si vive. In particolare, grande attenzione è data al concetto di 'sostenibilità' (Alessandrini, 2022). All'interno di dinamiche così complesse e rinnovate rimane l'ideale di fondo per cui l'uomo è protagonista della sua formazione: non è semplicemente un soggetto passivo che subisce l'ambiente ma è colui che, piuttosto, è attivamente coinvolto nella costruzione del proprio sviluppo e apprendimento (p. 24).

Per questo motivo si parla anche di 'generatività' (Dario, 2017; Ricciardi, 2022) per definire l'individuo che attraverso processi personali e riflessivi, reinterpreta il proprio modo di interagire e trasformare il contesto

in cui opera, reinventando e ridefinendo ciò che lo circonda in modo continuato e ricorsivo (p. 146).

Particolarmente interessante è l'approccio olistico di Costa, che considera non solo l'impatto della tecnologia sull'apprendimento formale, ma anche sullo sviluppo delle competenze e sull'educazione informale. Questo approccio integrato offre una visione completa di come la formazione debba adattarsi per preparare le persone alle sfide del mondo del lavoro del futuro.

La «società del lavoro automatizzato e dell'intelligenza artificiale» (p. 257) porta con sé sfide significative e opportunità per la formazione, e ciò richiede anche nuove competenze, pensate come «la capacità di trasformare idee e opportunità in azioni mobilitando risorse» (EntreComp). Le competenze trasversali, come il pensiero critico, la creatività e le competenze sociali, competenze cioè tipicamente 'umane' e difficili da umanizzare, diventano sempre più ricercate e, al contempo, preziose. Le competenze agite dei lavoratori divengono l'espressione delle scelte personali attuate attraverso la capacità di agire che consente di mettere in valore in termini professionali non solo quello che il lavoratore sa fare, ma soprattutto quello che è in grado di realizzare in linea al proprio progetto di vita (Alessandrini, 2018, 2016; Costa, 2012).

Un'idea di competenza intesa in tal senso mette in evidenza il concetto di apprendimento generativo, poiché non solo esprime l'azione realizzativa umana, ma nel farlo ne valorizza anche il suo potenziale antropologico (Totaro, 1999). Un apprendimento generativo è anche significativo (Fiorella, Mayer 2015) in cui il protagonista del processo di apprendimento non è passivo, ma dà vita a qualcosa di nuovo (idee e visioni)

perché interpreta le informazioni che riceve, le interiorizza, le rende proprie, plasmando e modificando attivamente le percezioni del mondo (Beghetto, Kaufman, 2013). Riprendendo la prospettiva di Martha Nussbaum (2000) le competenze possono e devono permettere ad un ambiente di lavoro di divenire 'capacitante', laddove nell'ambiente – non più inteso come sfondo neutro e passivo, ma fattore cruciale – si manifestano in modo significativo e pieno le competenze delle persone. In un ambiente capacitante non ci si limita pertanto a creare opportunità per l'acquisizione di nuove competenze, ma si estende quest'opportunità alla loro applicazione concreta e significativa.

Il volume si propone anche di analizzare le dimensioni capacitanti del lavoratore generativo e ne risulta un'analisi attenta di come oggi sia possibile sviluppare il talento dei lavoratori a partire da una prospettiva formativa ed 'eutagogica' capace di far leva sull'*agency* e sulla auto regolazione dell'apprendimento.

Invece di adottare un approccio passivo, il lavoratore eutagogico è in grado di prendere decisioni autonome e applicare un pensiero critico nell'acquisizione di competenze complesse mostrando un approccio all'apprendimento continuo e duraturo (Little, Ellison, 2015; Robinson, Aronica, 2015).

Il modello rappresenta un cambiamento significativo nell'approccio alla formazione continua perché pone i soggetti al centro del processo formativo, richiedendo loro di progettare, definire e costruire il proprio ambiente di apprendimento a partire dal contesto: la persona è l'agente principale della scelta del proprio apprendimento, che si verifica in modo autonomo come risultato dell'esperienza personale (Hase, Kenyon, 2007).

Proprio perché l'apprendimento parte e si realizza al contempo dall'esperienza e nell'esperienza, la formazione deve essere vista come un processo continuo, in ottica di *'lifelong learning'*. È un compito pedagogico quanto mai attuale quello di avere una formazione che sia al contempo duttile, progressiva, polivalente ma anche personalizzata (Margiotta, 2015). La rimessa al centro dell'uomo della *paideia* nella società delle macchine intelligenti passa inevitabilmente per il riesame critico e autentico della *Bildung* (p. 261). La *Bildung* rappresenta il processo di prendere forme del soggetto in modo libero, autonomo e critico: questo si traduce nel perseguire una formazione integrale dell'uomo basata sul rispetto e sulla responsabilità verso sé stessi, gli altri e il mondo, grazie alla libertà di costruzione del sé come persona (Di Bari, 2018).

Per questo motivo l'autore si focalizza sull'importanza, per il sistema educativo e formativo, di costruirsi all'interno dell'ecosistema come matrice generativa in grado di stimolare e promuovere nel soggetto un personale progetto di apprendimento eutagogico. Questo significa, in termini formativi, poter esprimere la capacità di costruire sé in modo autonomo e critico attraverso il potenziamento dell'autonomia nella determinazione delle azioni e dei percorsi di apprendimento capaci di interrogare dialetticamente forme possibili di futuro (p. 262).

Il nuovo ecosistema digitale vede uniti agire e *logos*: muovendosi entro uno spazio connettivo che esprime infinite risorse, il lavoratore ha a disposizione sempre diverse e nuove opportunità e scelte per l'azione, che diventano sintesi generativa tra la razionalità teoretica e pratica.

Attraverso le sue analisi e argomentazioni pedagogiche, il volume si presenta come un

interessante spunto di riflessione per chiunque sia coinvolto nel campo della pedagogia e della formazione. Le raccomandazioni dell'autore sono radicate in una solida comprensione della teoria pedagogica, ma sempre con uno sguardo rivolto al futuro e alla necessità di innovare. Il volume si offre come un invito a cogliere le opportunità del mondo digitale in continua evoluzione per chi decide responsabilmente di porre al centro l'uomo e le sue traiettorie di sviluppo.

ARIANNA TARAVELLA
University of Bergamo