

L'EREDITÀ PEDAGOGICA DI DON MILANI

a cura di
Dario De Salvo

Indice

Indice	p. 2
<i>Presentazione</i> di Dario De Salvo	p. 4
<i>Don Milani nel dibattito pedagogico degli anni '60</i> di Salvatore Agresta	p. 8
<i>Da San Donato Calenzano a Barbiana</i> di Dario De Salvo	p. 13
<i>Cosa rimane della "Lettera a una professoressa" nell'era dell'aziendalismo universale. Alcune riflessioni a margine</i> di Edoardo Fugali	p. 19
<i>Sul significato attuale de "L'obbedienza non è più una virtù"</i> di Alessia Malta	p. 25
<i>L'azione critica della parola nell'esperienza pedagogica di Don Milani</i> di Domenica Maviglia	p. 31
<i>In difesa della pedagogia. Attualità di Don Milani</i> di Antonio Michelin Salomon	p. 37
<i>Il consumo critico viene da Barbiana</i> di Patrizia Panarello	p. 42
<i>Tra individualizzazione e personalizzazione.</i> <i>L'ideale educativo in Don Milani</i> di Anna Maria Passaseo	p.49

Don Milani, tra pedagogia e impegno sociale
di Maria Quartarone

p. 55

I Care: componenti emozionali
di Alessandro Versace

p. 60

PRESENTAZIONE

a cura di Dario De Salvo *

Il pretesto di questo numero monografico dei “Quaderni d’Intercultura” è da ritrovarsi nella giornata di studio e di riflessione sull’opera educativa di don Lorenzo MILANI (1923-1967) svoltasi nell’Aula Magna della Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Messina lo scorso 10 maggio. Un’intensa mattinata di riflessioni, voluta fortemente dalla cattedra di Storia della Pedagogia della medesima Università, durante la quale ricercatori e docenti hanno apportato il loro *proprium* speculativo sulla figura e l’opera del priore di Barbiana.

Nato il 27 maggio del 1923, Lorenzo Milani proviene da una famiglia dell’alta borghesia toscana e svolge tutta la sua parabola esistenziale nel periodo che intercorre tra il regime fascista, la ricostruzione post bellica del secondo conflitto mondiale e la ripresa economica degli anni sessanta. Proprio in questo inquieto contesto storico-sociale il Nostro matura e realizza la scelta di farsi maestro e sacerdote.

Scelta determinata, innanzitutto, dalla consapevolezza di far parte di una famiglia privilegiata che, di certo, non inorgogli mai il giovane Lorenzo, ma che, al contrario, alimentò nel difensore degli ultimi un forte senso di colpa. Pronipote di Domenico Comparetti, accanito anticlericale e importante filologo italiano, e nipote di un archeologo di fama eredita, da parte materna, quella cultura ebraica che affonda le sue radici nel mondo mitteleuropeo.

Con tali esempi culturali, dunque, cresce il giovane Lorenzo, respirando un’*aura* all’interno della propria casa paterna che lo porterà a divenire aperto ai diversi modi di pensare e di leggere la realtà. Egli stesso scrive negli anni della maturità che *da lì non si sarebbe usciti mai apolitici, qualunquisti, dogmatici, manichei, razzisti o depositari di una circoscritta ideologia.*

Questi, insomma, gli anni della sua formazione adolescenziale, quando i fili sottili ed appena percepibili dell’ebraismo, dell’ateismo e del cristianesimo compongono una trama spessa ed incisiva, che va oltre il semplice carattere individuale. Prova ne è la sua carriera scolastica irregolare, non per svogliatezza ma per l’insofferenza nei confronti della mediocrità del sistema scolastico del tempo. A Milano studia al liceo Berchet, ma ottiene la maturità da privatista nel 1941. Con sorpresa e rammarico di tutta la famiglia, poi, rifiuta d’isciversi all’università per dedicarsi alla pittura. La madre, manifestando il suo disappunto per questa scelta, descrive il giovane Lorenzo come *fanatico, ossessionato, infelice.*

* Ricercatore di Storia della Pedagogia presso l’Università degli Studi di Messina.

E difatti, i suoi interessi artistici, in poco tempo, si rivelano inadeguati al suo bisogno di comunicare, poiché, anziché lenire le sue ossessioni, ridestano una profonda inquietudine, instillando un profondo senso di vuoto e di insoddisfazione tale da avvicinarlo alla cultura liturgica.

Sono questi gli anni della conversione religiosa.

Don Milani non smetterà di ricordare che la conversione è un atto di Grazia divina, un mistero di cui solo Dio conosce le ragioni e la fede rappresenta l'ultimo pacificante punto d'arrivo e di sbarco.

Lorenzo Milani ha da poco compiuto vent'anni quando decide irrevocabilmente di abbandonare il colto e ricco mondo borghese, di spogliarsi di ogni privilegio in favore del seminario di Cestello.

In seminario, però, si scontra con mentalità e metodologie lontane dalla sua visione del mondo; si scontra, soprattutto, con un ambiente talmente conservatore tanto da far risultare poco gradite la sincerità e la libertà del suo modo di pensare.

La conversione ed il sacerdozio si rivelano due scelte certamente non prive di sofferenze, da un lato, infatti, il distacco dalla famiglia e, soprattutto, dalla madre, dall'altro la vita in seminario contraddistinta dall'acredine delle gerarchie di fronte a quel seminarista considerato poco ubbidiente, troppo libero nei suoi modi di pensare ed eccessivamente ironico e dissacrante.

Dagli anni del seminario di Cestello, dunque, ha inizio la pratica educativa e religiosa del Nostro e i contributi di questo numero partono proprio dalla riflessione intorno all'importanza formativa che quegli anni hanno costituito.

Salvatore AGRESTA, così, in *Don Milani nel dibattito pedagogico degli anni '60*, mette in risalto come la pratica educativa di Don Lorenzo non vada considerata come un'esperienza pedagogica scevra da risultati, ma come faccia parte di un più vasto movimento di idee a cui aderiscono i più grandi teorici del novecento come CIARI, DEWEY, FREINET, CLAPAREDE e DECROLY. Tutti uniti da un medesimo denominatore, ovvero quello di ritenere che l'alunno della scuola elementare non è un generico fanciullo cui bisogna insegnare a leggere e a scrivere, ma il figlio dell'operaio, il figlio del popolo che ha un mondo completamente diverso dal mondo presupposto dalla scuola tradizionale. Da questa nuova idea di scuola deriva, come rileva Alessia MALTA, anche un nuovo significato circa il tema dell'indottrinamento. Questo, infatti, può essere inteso come la perversione dell'educazione, capace cioè di presentarsi come educazione ma di seguire, per la determinazione e persecuzione dei suoi fini, modalità e procedimenti razionali che non tengono conto degli effettivi bisogni di formazione dei soggetti, ma solo di questioni di principio: presentando, ad esempio, in veste di conoscenza, ciò che altro non è che un credo o, peggio, legittimando l'odio e conseguentemente la violenza. Al contrario, l'educazione ha senso soltanto in virtù di quei valori che si oppongono al fanatismo, alla cieca sottomissione ad un precetto, alla violenza e all'odio, ovvero di quei valori

che rendono l'uomo migliore e in grado di prendere decisioni utilizzando autonomamente il ragionamento.

Tale concetto innovativo e rivoluzionario di educazione intende promuovere nei *Gianni* le condizioni conoscitive necessarie per acquisire consapevolezza critica circa la loro condizione di sudditanza mentale, rifiutando quel fatalismo a cui quotidianamente fanno appello per spiegare la loro condizione di emarginati. Un'azione educativa, secondo Domenica MAVIGLIA, dalla quale si rileva non solo il messaggio religioso di don Milani, ma anche e soprattutto il suo insegnamento pedagogico e il ruolo educativo costituito dalla padronanza della *parola*, ovvero la promozione dell'umanità dell'uomo, dando spazio ad un'azione educativa che si fa politica non riproducendo l'ideologia dominante, ma nuotando contro corrente, disvelando la realtà nel suo insieme, colmando l'abisso delle differenze.

Quanto detto trova specifica conferma nel contributo: *Tra individualizzazione e personalizzazione. L'ideale educativo in Don Milani* di Anna Maria PASSASEO. In questo saggio l'autrice evidenzia come, da don Milani in avanti, lo scopo precipuo delle istituzioni scolastiche, da perseguire attraverso la teoria dell'individualizzazione, è stata pertanto la promozione del successo formativo per tutti gli alunni, indipendentemente dalle condizioni di partenza e dalle qualità intellettive, per consentire a ciascuno il raggiungimento del comune obiettivo di essere in grado di esercitare i propri diritti di cittadinanza all'interno di una società democratica.

Questo è altresì, rileva Maria Grazia QUARTARONE, il nocciolo della questione socio-educativa in don Milani, ovvero il tentativo di mettere in crisi il sistema scolastico e sociale, di rifiutare la cultura dominante, di uscire dai condizionamenti per concepirsi come attori consapevoli e impegnati nel favorire l'assunzione di un ruolo attivo e responsabile delle culture subalterne.

Quanto detto finora coincide, in ultima analisi, con il paradigma dell'*I Care* sostenuto da Alessandro VERSACE nel suo contributo. Il senso dell'umano, nell'*I care* di origini milanesi, si basa e si solidifica nello stesso legame che le persone instaurano tra di loro, assumendo contorni emozionali e sfondi fenomenologici che proiettano il soggetto nella costruzione del sé.

In altre parole l'*I Care* è un viaggio che coinvolge educatore ed educando, che provoca trasformazioni e cambiamenti in entrambi divenendo espressione di scoperta e riscoperta di se stesso e dell'altro. L'esperienza del "sentire" l'altro, di cogliere le sue più profonde emozioni è, dunque, esperienza empatica, exotopica che, nella cura educativa, diviene una comunicazione che supera il distacco emotivo, la negazione degli aspetti personali e l'annichilimento emozionale.

In conclusione, il discorso di don Milani si allarga dalla semplice "infarcitura di nozioni" scolastiche all'intera società. E, come aggiunge Antonio MICHELIN SALOMON, qui risiede il *focus* dell'esperienza

pedagogico-scolastica di don Milani che, sebbene maturata in una realtà storico-politico-sociale tutta particolare, ha il merito di aver chiarito a che titolo e con quali strumenti e con quali finalità la scuola si inserisce nel processo di cambiamento sociale promuovendo azioni realmente innovatrici.

DON MILANI NEL DIBATTITO PEDAGOGICO DEGLI ANNI '60

Salvatore Agresta*

Abstract

Don Milani's educational work can be contextualized within a wider cultural debate that took place in Europe in the '60s. It is possible, in fact, finding a trait d'union between "Lettera a una professoressa" and other writings published on those years by Freinet, Decroly, Claparède and Dewey.

Devo prima di tutto rivolgere il mio apprezzamento alla professoressa Domenica Bruni per l'organizzazione di questa giornata di studio e complimentarmi con Edoardo Martinelli per la sua acuta e scoppiettante relazione su Don Milani la cui opera è ben conosciuta dai numerosissimi studenti presenti in quest'aula. Non è mia intenzione soffermarmi sulla figura e sull'opera dell'Autore in questione, così magistralmente delineata da un suo allievo; mi limiterò ad indagare se le *idee pivot* contenute in *Lettera ad una professoressa* (scuola selettiva e classista; scuola senza bocciatura; tempo pieno, partecipazione degli allievi al percorso formativo; scuola capace di fornire gli strumenti linguistici (*parola-verbo*) per un'emancipazione umana in nome della giustizia sociale) sono del tutto originali o possono essere, in qualche misura, rintracciate nelle riflessioni di altri autori.

Bisogna, a onor del vero, precisare che il tema della *scuola selettiva* e della *partecipazione degli allievi al percorso formativo*, tema molto presente nella *Lettera*, era già stato, infatti, affrontato da C. FREINET, le cui critiche alla scuola tradizionale ripetono le critiche che da più parti erano già state mosse alla scuola tradizionale. Direi che ripete FERRIÈRE, il quale a sua volta ripete il DEWEY, il CLAPARÈDE e il DECROLY. A Freinet bisogna, comunque, attribuire il merito di avere identificato l'alunno della scuola elementare che non è un generico, indifferenziato socialmente, fanciullo cui si deve insegnare a leggere e scrivere, ma il figlio dell'operaio, il figlio del popolo che ha un mondo *toto coelo* diverso dal mondo presupposto dalla scuola tradizionale. Per questo fanciullo occorre un nuovo concetto di scuola, un nuovo itinerario per l'apprendimento, una nuova metodologia che sottende una nuova psicologia. Questi concetti il Freinet ricerca trasferendo nell'ambito della pedagogia la tesi fondamentale marxiana di storiografia sociale: come gli strumenti di produzione trasformano le epoche storiche delle civiltà, così gli strumenti per l'apprendimento debbono trasformare la scuola. La *Imprimerie à l'école* gli si configurò non come un espediente

* Professore Ordinario di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi di Messina

pratico ma come il punto di partenza di tutto il rinnovamento pedagogico che comportò, tra l'altro, l'adozione del testo libero, la corrispondenza interscolastica e l'abolizione dei libri di testo. Tema quest'ultimo riemerso prepotentemente negli anni '70; a tal proposito, basta tenere presente il lavoro, pubblicato in una collana a cura dell'Istituto di pedagogia della nostra Facoltà, di Franco GATTO dal titolo *Le polemiche sui libri di testo*.

Le idee di Freinet, grazie anche al Movimento di Cooperazione Educativa (M.C.E.) hanno avuto una larga diffusione in Italia; basta, a tal riguardo, ricordare l'attività di Bruno CIARI e l'elaborazione, da parte dello stesso, di una didattica basata sulla ricerca, motivata dagli interessi degli allievi, orientata alla costituzione di una comunità capace di autonomia e critica di cultura.

Il tema della scuola classista è stato in seguito oggetto di approfondita analisi anche da parte di uno dei più acuti filosofi francesi cioè di ALTHUSSER il quale in un suo scritto, dal titolo *Ideologie et appareils ideologiques d'Etat*, pubblicato in Italia nel 1970 e ripubblicato per i tipi della Dedalo libri nel 1976, affronta il tema in questione all'interno della più ampia tematica relativa all'individuazione degli strumenti che la società capitalista utilizza per la riproduzione dei rapporti di produzione, ossia dei rapporti di sfruttamento. Secondo l'autore, il quale sostanzialmente si rifà al "teoria marxista dello stato", il capitalismo "più moderno" per riprodursi utilizza sia gli AS, ossia gli Apparati di Stato, che appartengono interamente alla sfera pubblica, sia gli AIS ossia gli Apparati Ideologici di Stato che dipendono, invece, dalla sfera privata. I primi, che comprendono il governo, le amministrazioni, l'esercito, la polizia, i tribunali e le prigioni, costituiscono quello che l'Autore definisce "Apparato Repressivo di Stato" in quanto l'Apparato in questione *funziona, anche se al limite, con la violenza*. Tra gli Apparati Ideologici di Stato, che *funzionano a ideologia* pur essendo tra loro distinti e relativamente autonomi, il Nostro annovera, tra gli altri, la Chiesa, la famiglia, i sindacati, i partiti, il cui fine consiste nell'assoggettare gli individui all'ideologia politica di stato, e la stampa che propina quotidianamente dosi di liberalismo, nazionalismo, moralismo etc. Tra gli AIS, secondo Althusser, un ruolo di tutto rilievo assume la scuola che con il passare del tempo ha, di fatto, rimpiazzato nelle sue funzioni il vecchio Apparato Ideologico dominante di Stato, cioè la Chiesa. Compito della scuola è, sempre secondo Althusser, quello di inculcare nei bambini di tutte le classi sociali, a partire dalla scuola materna, dei *savoir faire* in cui sono sostanzialmente già riprodotti i rapporti di produzione di una società capitalista. I meccanismi che stanno alla base e che producono questo risultato, vitale per il regime capitalistico, sono naturalmente dissimulati da una concezione ideologica che rappresenta la scuola come un ambiente neutro, privo di ideologie, in cui i maestri rispettosi dei ragazzi che sono loro affidati dai genitori li fanno accedere alla libertà, alla moralità e alla responsabilità di adulti attraverso l'esempio, le cognizioni, la letteratura, etc.

Strettamente connesse alla riflessione di Althusser risultano essere le analisi critiche che P. BOURDIEU e J. C. PASSERON rivolgono nei loro scritti

al sistema scolastico considerato uno strumento atto non tanto a promuovere e favorire la mobilità sociale quanto a riprodurre la struttura sociale esistente. E ciò attraverso l'acquisizione da parte degli allievi di *habitus* convergenti con gli *habitus* familiari di certi gruppi sociali che risulterebbero avvantaggiati rispetto ad altri. In tal modo la scuola tenderebbe a selezionare non in base alle "conoscenze", ma all'appartenenza di una determinata classe sociale.

Sul tema del linguaggio, della deprivazione culturale e dell'interdipendenza tra fattori socio-culturali e rendimento scolastico si sofferma B. BERNSTEIN il quale nei suoi scritti sostiene che la padronanza della lingua (della parola, del *verbo* direbbe Don Milani) è alla base del successo scolastico. Di conseguenza il Nostro ritiene che le differenze linguistiche tra la classe operaia e il ceto medio sono il risultato di forme linguistiche completamente diverse. Queste differenze si concretizzano, secondo Bernstein, nell'uso di due linguaggi nettamente distinti, il primo, definito "pubblico" o "codice ristretto", è utilizzato da tutte le classi, mentre il secondo, definito "formale" o "codice elaborato", è utilizzato solo dai bambini del ceto medio. Il "codice ristretto" è caratterizzato, secondo Bernstein, da frasi brevi, grammaticalmente semplici con una forma sintattica scarsa; dall'uso semplice e ripetitivo di congiunzioni quali "perché", "così", "allora", etc.; dall'uso scarso di proposizioni subordinate atte a spezzare le categorie del discorso principale; dall'uso molto limitato di avverbi ed aggettivi; dall'uso frequente di affermazioni e di frasi affermative che denunciano l'esigenza di vedere rafforzata la precedente sequenza del discorso: "no", "e", "capito", etc. Le caratteristiche del linguaggio formale sono, sempre secondo il Bernstein, le seguenti: a) ciò che viene detto è regolato da sintassi accurata e da ordini grammaticali; b) uso frequente di una vasta gamma di congiunzioni e di periodi subordinati; c) uso di proposizioni che indicano relazioni logiche, contiguità temporale e spaziale; d) uso del pronome personale "io"; e) scelta ragionata di una vasta gamma di aggettivi e avverbi.

Da quanto finora affermato emerge, in maniera abbastanza netta, che l'insuccesso, come anche il disadattamento dei bambini della classe proletaria è dovuto all'inferiorità dell'ambiente in cui si formano e alla conseguente deprivazione culturale che li caratterizza.

La tesi della deprivazione culturale secondo cui, come abbiamo già detto, l'insuccesso scolastico delle classi inferiori sia da attribuire ad una loro carenza di cultura, non è condivisa da Christian BAUDELLOT e da Roger ESTABLET i quali vedono proprio nell'apparato scolastico lo strumento di divisione in classi della società.

Da ciò la proposta nettamente radicale e alternativa avanzata da Ivan ILLICH, da E. REIMER e da VON HENTING finalizzata alla democratizzazione integrale dei processi formativi. Democratizzazione conseguita mediante l'eliminazione della scuola, cioè dello strumento ritenuto fondamentale per l'educazione. La scuola, secondo gli autori appena citati, offre un'istruzione confezionata che fa perdere ogni misura umana all'apprendimento e con

l'obbligo scolastico frappone un impedimento al diritto di apprendere dell'individuo. Da ciò la richiesta della soppressione degli "imbuti didattici", che sarebbero le scuole, per la creazione di una serie di "reti" capaci di suscitare lo spirito della scholè. L'alternativa suggerita, accolta nelle "Tesi sulla scuola" del Gruppo del Manifesto di Rossana Rossanda, Luigi Pintor e Aldo Natoli (si veda a tal proposito la rivista "I problemi della pedagogia" del 1871, n. 2, mar. apr.) che potrebbe, a prima vista, apparire innovativa e rivoluzionaria, ripropone, in contesti nuovi, una vecchia teoria. Si tratta della riproposizione della "morte della scuola", sostenuta in Unione Sovietica, ai tempi di Stalin, dallo SCIULGHIN, nella quale si sintetizzavano e si giustapponevano varie correnti pedagogiche del tempo; mi riferisco all'idea del lavoro sociale come punto di avvio per l'apprendimento dello SCIASKI; ad alcuni motivi dell'*educazione libera*, all'industrialismo di BLONSKI ed, infine, alle idee sociologiche di KALASCHNIKOV.

Dobbiamo comunque sottolineare che l'alternativa proposta, che ha certamente una profonda potenzialità rivoluzionaria, cela nel suo seno imprevedibili pericoli da individuare soprattutto nella possibilità di una strumentalizzazione ideologica della cultura.

Riferimenti bibliografici

ALTHUSSER L., *Ideologie et appareils ideologiques d'Etat*, Dedalo, 1976.

BAUDELOT C., ESTABLET R., *L'École capitaliste en France*, Maspero, Paris, 1971.

BERNSTEIN B., *Classi sociali e sviluppo linguistico, una teoria dell'apprendimento sociale*, in CERQUETTI E. (a cura di) *Sociologia*, Franco Angeli, Milano, 1971.

BERNSTEIN B., *Struttura sociale, linguaggio e apprendimenti*, in AA.VV. (a cura di), *L'educazione degli svantaggiati*, Franco Angeli, Milano, 1971.

BOURDIEU P., *La riproduzione. Teoria del sistema scolastico ovvero conservazione dell'ordine culturale*, Guaraldi, Rimini, 1970.

CIARI B., *La grande disadattata*, Editori Riuniti, Roma, 1973.

CIARI B., *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma, 1972.

GATTO F., *Le polemiche sui libri di testo*, Peloritana, Messina, 1975.

ILLICH I., *Descolarizzare la società. Per un'alternativa all'istituzione scolastica*, Mondadori, Milano, 1971.

ILLICH I., *Rovesciare le istituzioni: un "messaggio" o una "sfida"*, Armando, Roma, 1973.

PASSERON J.C., *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Guaraldi, Bologna, 1971.

REIMER E., *La scuola è morta. Alternativa nell'educazione*, Armando, Roma, 1971.

VON HENTING H., *Ivan Illich e le alternative alla scuola*, Armando, Roma, 1973.

DA S. DONATO CALENZANO A BARBIANA

Dario De Salvo*

Abstract

Lorenzo Milani's sacerdotal experience in San Donato di Calenzano is characterized by the conflict with the believers' disinterest and with a religious practice emptied of any meaning. This fact is at the basis of don Milani's belief that only school can elevate youth's interests and, more over, that the cause of religious inconsistency of his people is to be searched in the lack of civic education. School and pastoral activity, then, become a whole for the first Don Milani.

L'arrivo a S. Donato di Calenzano

Nell'agosto del 1947, don Milani viene nominato provvisoriamente cappellano a Montespertoli. Due mesi dopo viene inviato definitivamente a San Donato di Calenzano in aiuto del vecchio proposto don Daniele Pugi, che "dal 1913 seguiva la parrocchia da solo e che più volte, negli ultimi tempi, aveva chiesto alla curia che gli fosse mandato un giovane sacerdote che gli potesse dare una mano."¹ Così, in una piccola località alle porte di Firenze ha inizio la prima esperienza pastorale del Nostro e la sua elaborazione di un catechismo storico.

Con una lettera datata 10 ottobre 1947 don Lorenzo descrive minuziosamente alla madre l'accoglienza ricevuta a S. Donato. Il suo entusiasmo traspare chiaramente quando le scrive: "Cara mamma, mi affretto a darti tutte le belle notizie di qui perché tu ti consoli un po'. È tanti anni che aspettavo questo giorno. Sicché ora sono felice e vorrei che tu lo fossi anche te. Ier sera son arrivato che pioveva, ma c'era sotto l'acqua una quindicina di ragazzi e giovanotti a aspettarmi e che m'hanno accompagnato in corteo fino a casa e poi si sono attaccati alle campane e hanno suonato un gran doppio a distesa per annunciare l'arrivo del tanto atteso cappellano. Oggi poi il proposto m'ha mandato a girare i malati. Ne ho visti 13 confessati e ascoltate tutte le loro malattie e acciacchi. Così ho girato quasi tutto il popolo sotto l'acqua e sempre con una banda di ragazzi dietro con gli ombrelli. [...]"²

* Ricercatore di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi di Messina.

¹ D. SIMEONE, *Verso la scuola di Barbiana*, Il Segno dei Gabrielli Editori, Negrarine di S. Pietro (Ve), 1997, p. 21.

² L. MILANI, *Alla mamma. Lettere 1943 – 1967*, Marietti, Genova, 1990, p. 85.

Ma questo entusiasmo, ben presto, si scontrerà con la scoperta di una realtà impensata e inserita in un contesto rurale arretratissimo. La dilagante situazione di ignoranza e la penosa inferiorità in cui verteva il popolo, infatti, facevano da terreno fertile alle ingiustizie sociali, alla disoccupazione e allo sfruttamento minorile.

A tale precarietà sociale don Milani, nonostante non vi fosse preparato, non si sottrasse, anzi applicò la sua volontà ferrea nell'offrire al popolo soluzioni concrete. E lo fece procedendo a piccoli passi, destando curiosità nei confronti di chi lo guardava con pregiudizio e scuotendo le coscienze dormienti di quanti oramai accettavano passivamente i soprusi della classe politica dominante.

Fin dai primi mesi che seguiranno la sua presenza a S. Donato si delinea l'impostazione missionaria del suo ministero e la necessità di istituire in canonica una scuola serale che fosse indirizzata a tutti i giovani senza discriminazioni politiche o partitiche, purché di estrazione popolare e operaia. La scuola serale coraggiosamente realista, antiumanista, popolare nel senso di una rivendicazione di classe, inserita in una lucida diagnosi della crisi religiosa e istituzionale della parrocchia, fece molto chiasso, in particolar modo dopo che il libro che ne riferiva le vicende (*Esperienze Pastorali*, Firenze, 1958) fu definito *inopportuno*.

L'insegnamento del catechismo secondo uno schema storico

La scuola non voleva essere il fine, ma il mezzo per parlare di Dio ed evangelizzare. Per parlare di Dio occorre che la parola arrivasse, fosse assimilata, incidesse nella mente e nei cuori dei giovani. Era difficile che questo potesse avvenire se la parola non era posseduta, non era capita, non era viva, non era capace di aprire la mente.

Una parola, insomma, che fosse sinonimo di libertà e strumento indispensabile per la costante difesa della dignità umana. In *Esperienze Pastorali*, a tal proposito, scrive: "E' tanto difficile che uno cerchi Dio se non ha sete di conoscenza. Quando con la scuola avremo risvegliato nei nostri giovani operai e contadini quella sete sopra ogni altra sete o passione umana, portarli poi a porsi il problema religioso sarà un giochetto.

Saranno simili a noi, potranno vibrare di tutto ciò che fa vibrare noi.

Tutto il problema si riduce qui, perché non si può dare che quello che si ha. Ma quando si ha, il dare viene da sé, senza neanche cercarlo, purché non si perda tempo. Purché si avvicini la gente su un livello da uomo, cioè a dir poco un livello di parole e non di gioco. E non una parola qualsiasi di conversazione banale, di quelle che non impegna nulla di chi la dice e non serve a nulla in chi l'ascolta. Una parola come riempitivo di tempo, ma parola scuola, parola che arricchisce."³

³ L. MILANI, *Esperienze Pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1971, p. 71.

Ed è proprio per dare voce a questa parola che don Milani il 22 aprile del 1950 presenta a Firenze, in una conferenza organizzata dall'Associazione Italiana Maestri Cattolici, il proprio metodo d'insegnamento della religione nella scuola elementare, "giustificando dal punto di vista pedagogico e teologico la propria scelta di un catechismo basato su uno schema storico, anziché logico-sistematico."⁴ Alla stessa conferenza aveva portato con sé gli allievi di due classi delle scuole elementari perché fossero interrogati dai maestri presenti e dar prova, così, dell'efficacia del metodo storico d'insegnamento della religione.

Qualche mese dopo, in un articolo che porta lo stesso titolo della conferenza: *L'insegnamento del catechismo secondo uno schema storico*, don Lorenzo Milani scrive: «Recentemente a Firenze, nella sede dell'Associazione Maestri Cattolici, due classi elementari, così preparate [secondo il metodo storico ndr.], hanno dato una dimostrazione pubblica dell'efficacia del metodo. Erano preparate esclusivamente sulla storia sacra (Antico Testamento IV e Nuovo testamento V) ma con una forte introduzione sull'ambiente geografico, storico, politico, religioso e sulle fonti, l'interrogazione avvenne in forma sintetica. I ragazzi per rispondere cercavano le parole (qualcuno faticosamente e aiutandosi magari anche con i gesti) ma non ci fu verso di coglierli in contraddizione. Era evidente che i concetti erano ben radicati dentro di loro come lo sono le cose vissute.»⁵

Nell'esposizione del suo metodo, don Milani contesta l'utilizzo delle formule mnemoniche quando sono di impedimento per l'apprendimento. In sostanza, critica lo schema logico del Catechismo di Pio X fondato su tre parti. La prima inerente la Fede (Credo), la seconda fondata sull'insegnamento dei Comandamenti, e la terza sulla conoscenza dei Sacramenti (Grazia). Ma quella di Milani non è un atto d'accusa teologico-dottrinale, bensì la necessità di mettere in evidenza i limiti pedagogici e didattici di quel metodo. «Secondo don Milani, scrive Simeone, il limite più rilevante dei catechismi che seguono questo schema sta nell'impossibilità di mettere in evidenza la Storia Sacra come elemento fondamentale della dottrina e a poco serve il tentativo di inserirla come appendice in alcuni catechismi poiché manca comunque la connessione e la corrispondenza tra storia e contenuto della Rivelazione.»⁶

L'opera pastorale a S. Donato di Calenzano

⁴ D. SIMEONE, *op. cit.*, p. 35.

⁵ M. GESUALDI (a cura di), *Il Catechismo di don Lorenzo Milani*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1983, p. 49.

⁶ D. SIMEONE, *op. cit.*, p. 40.

Don Lorenzo è rimasto cappellano a San Donato per sette anni dall'ottobre del 1947 al dicembre del 1954. Durante questi anni di apostolato la sua opera pastorale fu certamente contro tendente: aveva cercato gli ultimi, i più bisognosi, si era schierato con i più deboli, aveva condiviso le loro ragioni, si era opposto allo sfruttamento sul lavoro dei suoi ragazzi, aveva, in altre parole, applicato il Vangelo senza alibi né compromessi. In questo suo impegno si era allontanato, forse senza nemmeno accorgersene, dai metodi della Chiesa tradizionale che vedeva i cattolici impegnati politicamente al potere a livello nazionale e locale e le porte delle fabbriche che si aprivano alle raccomandazioni dei preti.

A Calenzano, come già detto, organizza la scuola popolare inserendola in un preciso programma pastorale. Ma questa scuola forma, modifica anche il suo modo di essere prete. Scrive, infatti, in *Esperienze Pastorali*: «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 della scuola io non le avevo trovate. Le ho imparate mentre le scrivevo e le ho scritte perché loro me le avevano messe nel cuore.

Son loro che han fatto di me quel prete da quale vanno volentieri a scuola, del quale si fidano più che dei loro capi politici per il quale fanno qualsiasi sacrificio, dal quale non si confessano a ogni peccato senza aspettare che sia festa.

Io non ero così e perciò non potrò mai dimenticare quel che ho avuto da loro.»⁷

Ma questo suo muoversi in controtendenza lo porta a scontrarsi ancora una volta con la pastorale tradizionale, presente nelle altre parrocchie, dove il prete si considerava ancora pastore di un gregge di fedeli anche se, nella gran parte, lontani dalla chiesa. Non vi era dunque possibilità di confronto, ogni iniziativa finiva per essere troncata sul nascere. La Chiesa da sempre borghese e filo padronale, non accettava il risveglio delle coscienze, poiché preferiva lasciare i poveri nella loro miseria ed arretratezza. Lo sconvolgimento dei privilegi della borghesia di S. Donato per dar spazio ai poveri, non venne visto di buon occhio.

Così per punire don Lorenzo Milani, o forse con il fine di umiliarlo, oppure renderlo innocuo, si decise di mandarlo lassù, in quella chiesetta sperduta tra i boschi, senza strada carrozzabile, energia elettrica e acqua corrente.

A Sant'Andrea di Barbiana don Milani vi giunge il 6 dicembre 1954.

Riferimenti bibliografici

⁷ L. MILANI, *Esperienze Pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1971, p. 76.

- BALDUCCI E., *L'insegnamento di Don Milani*, Universale Laterza, Bari, 1995;
- BENCIVINNI A., *Don Milani esperienza, lingua, cultura e politica*, Armando Editore, Roma, 2004;
- BORTONE M., *Tra parola e conflitto. La comunicazione in Don Lorenzo Milani*, Edizioni Universitarie Romane, Roma, 2008;
- BRACCINI F., TADDEI R., *La scuola laica del Prete Don Milani*, Armando Editore, Roma, 1999;
- CATALFAMO G., *Che cosa è stato di don Milani*, in «Prospettive Pedagogiche», n. 4, dicembre 1984;
- DE MAURO T., *Per la pedagogia dei non pedagogisti*, in «Riforma della scuola», anno XXXIII, n. 6-7, giugno-luglio 1987;
- FALLACI N., *Vita del prete Lorenzo Milani*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 1994;
- GESUALDI M., *Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Mondadori, Milano, 1970;
- GESUALDI M. (a cura di), *Il Catechismo di don Lorenzo Milani*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1983;
- GUZZO G., *Don Lorenzo Milani, un itinerario pedagogico*, Rubettino, Soveria M. (Cz), 1988;
- MARTINELLI E., *Pedagogia dell'aderenza*, Polaris, Vicchio di Mugello, 2002;
- MILANI L., *Lettera ai Giudici*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1965;
- MILANI L., *Esperienze Pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1971;
- MILANI L., *L'obbedienza non è più una virtù*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1971;
- MILANI L., *Lettere di Don Milani, priore di Barbiana*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1976;
- MILANI L., *Lettere pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1978;
- MILANI L., *Alla mamma. Lettere 1943–1967*, Marietti, Genova, 1990;
- MILANI L., *La Parola fa eguali: il segreto della scuola di Barbiana*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 2005;
- PECORINI G., *Don Milani! Chi era costui?*, Baldini & Castoldi, Milano, 1998;
- PECORINI G., *I care ancora. Lettere, appunti e carte varie*, EMI, Bologna, 2001;
- SIMEONE D., *Don Lorenzo Milani e la scuola popolare di S. Donato (1947-1954)*, in «Ricerche Pedagogiche», n. 105, ottobre-dicembre 1992;
- SIMEONE D., *Il Catechismo di don Lorenzo Milani*, in «Prospettive EP», n. 3, settembre 1995;
- SIMEONE D., *Dare la parola ai poveri. La scuola popolare di don Lorenzo Milani*, in «Missione oggi», novembre 1995;
- SIMEONE D., *Verso la Scuola di Barbiana*, Il Segno dei Gabrielli Editori, Negarine di S. Pietro (Ve), 1997;

STELLA G., *Don Milani, che psicologo dell'apprendimento!*, in
«L'Educatore», 15 settembre 1994.

COSA RIMANE DELLA “LETTERA A UNA PROFESSORESSA” NELL’ERA DELL’AZIENDALISMO UNIVERSALE. ALCUNE RIFLESSIONI A MARGINE

Edoardo Fugali*

Abstract

This paper aims essentially at sketching out a balance of what remains of the Barbiana School’s experience in the age of globalization and of the neoliberal ideology. The most relevant contribution of don Milani’s heritage is surely the request to re-qualify and to radically re-think the school as institution, which is not to understand as a apprenticeship to careerism or to social climbing, but has to be recognized in its educational function.

Della *Lettera a una professoressa* tutto ciò che sapevo fino al momento d’averla presa tra le mani (e l’ho fatto proprio in occasione di questo contributo!) mi è giunto solo per sentito dire o grazie a quei pochi brani antologizzati che – eravamo sul finire degli anni settanta – mi furono fatti leggere a scuola. Strano destino per un libro come questo – forse la vendetta degli zelanti relatori di programmi che ne erano stati l’obiettivo polemico? – finire omogeneizzato in una poltiglia uniforme insieme a frammenti di altre esperienze letterarie (magari tratti da opere di Monti!) assemblati senza altro criterio che non fosse quello cronologico. A dispetto della più sincera volontà d’omaggio dei compilatori resta insomma ben poca cosa della *Lettera*, qualche brandello sparso relegato in quegli enormi volumi, utili solo ad appesantirci gli zaini, depotenziato a testimonianza innocua del clima o della moda di un’epoca ormai archiviata. Proclamare l’utopismo del modello educativo di don Milani e relegarlo nell’intangibilità del mito è del resto il modo migliore per neutralizzarne la carica eversiva che è evidente agli occhi di chiunque vi si avvicini, per vie dirette o meno. E vorrei nel corso di questo intervento sottolinearne quelli che ritengo essere a tutt’oggi gli apporti che maggiormente hanno inciso sul nostro assetto culturale. Ne scelgo solo alcuni fra i tanti possibili, perché molto ci sarebbe da dire, e lo spazio di quest’intervento non è sicuramente sufficiente.

Anzitutto la critica del linguaggio aulico, del culto della retorica di cui fino a tempi recenti erano intrise la scuola e l’università italiane, del

* Ricercatore in Filosofia Teoretica, Dipartimento di Scienze Cognitive, della Formazione e degli Studi Culturali, Università di Messina.

linguaggio come espressione d'appartenenza a una classe o a un gruppo di potere privilegiato. L'esito non è una neolingua livellante da soviet o da distopia orwelliana, ma la valorizzazione degli idioletti individuali, dei concreti usi linguistici così come si radicano nelle comunità di vita popolari, funzionale del resto a una critica del linguaggio e della cultura come strumento di discriminazione ed esclusione sociale¹.

Vedo poi emergere in molti passi della lettera un'esigenza che forse nella scuola e nell'accademia odierne rimane tuttora troppo spesso disattesa, a dispetto della sua apparente ovvietà. La scuola dovrebbe abilitare all'esercizio del pensiero critico e all'autonomia del soggetto e innescare le strategie cognitive necessarie per questo, più che operare un travaso di nozioni da un docente che si presume onnisciente a una massa incerta di allievi passivizzati. Insomma è molto più facile di quanto non sembri cadere vittima di questo meccanismo: a molti di noi basta pochissimo per professarsi campioni dell'antinozionismo a dispetto di ogni evidenza contraria. Le competenze stesse del docente vanno calibrate a partire da una concreta base situazionale e in direzione dell'obiettivo di promuovere una padronanza diffusa degli strumenti culturali atti a far fronte alle sfide che la vita stessa ci impone nell'odierno mondo globalizzato.

Questo implica naturalmente la partecipazione attiva di entrambi i poli della relazione educativa alle concrete configurazioni che essa di volta in volta assume, sino a introdurre una modifica degli schemi cognitivi preesistenti tanto nel docente quanto nel discente, nel quadro di un processo di educazione reciproca che nelle considerazioni svolte da Martinelli si colloca sul piano del pensiero in divenire – la dimensione dei pensieri vivi che Robert Musil contrappone ai pensieri morti². Per contrasto emerge nella prassi educativa – ma molto spesso anche in quella della ricerca – l'attestarsi rigido su posizioni acquisite, su un corpus di nozioni e competenze che si crede solidificato una volta per tutte. Accade spesso che un brillante filosofo si conquisti il proprio posto d'onore presso la comunità

¹ SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1976, p. 81: «Perché è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli»; p. 97: «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 solo libri».

² R. MUSIL, *I turbamenti del giovane Törless*, trad. it. di A. Rho, Einaudi, Torino 1990, p. 179. Vale la pena di riportare il passo per intero: «Si, vi sono pensieri vivi e pensieri morti. Il pensiero che si muove sulla superficie illuminata, che può essere sempre verificato e riscontrato lungo i fili della causalità, non è necessariamente il pensiero vivo. Un pensiero che s'incontra in questo modo rimane indifferente come un uomo qualsiasi in una colonna di soldati in marcia. Anche se un pensiero è entrato nella nostra mente molto tempo prima, prende vita solo nel momento in cui qualcosa, che non è più pensiero, che non è più logico, si combina con esso, così che noi sentiamo la sua verità, al di là di ogni giustificazione, come un'ancora che lacera la carne viva e calda. [...] Ogni grande scoperta si compie solo per metà nel cerchio illuminato della mente cosciente, per l'altra metà nell'oscuro recesso del nostro essere più interiore, ed è innanzitutto uno stato d'animo alla cui estremità sboccia il pensiero come un fiore».

scientifico d'appartenenza per aver colto e sviluppato in tutte le sue implicazioni un'intuizione originale.

Ci si può chiedere quanti si direbbero disposti a rivedere o a modificare i propri schemi di pensiero nel momento in cui il confronto con altre idee o con le trasformazioni della realtà lo richiede. È certo più rassicurante dedicare il resto della carriera – forse il tratto più consistente – a un'interminabile e narcisistica apologetica di se stessi che a un autentico lavoro di ripensamento dei propri presupposti teorici di partenza.

Non posso fare a meno di provare un senso di curiosa estraniamento se pongo in contrasto reciproco ciò che ho udito e letto della scuola di Barbiana e la situazione attuale. A partire almeno dagli ultimi due decenni, la scuola viene descritta a tinte fosche come una palude imputridita in cui resistono ancora dei professori ideologizzati imbevuti dei cascami di una cultura politica ormai perentoria e inattuale, nel migliore dei casi, brodo di coltura di valori antitetici rispetto a quelli che ispirano la famiglia, possibilmente cattolica, nel peggiore, zona di resistenza in cui ci si attarda ancora a professare un egualitarismo del tutto improponibile in tempi di globalizzazione e di competizione, eretto ad alibi della propria insipienza e inettitudine. Alla scuola si chiede qualcosa che non è assolutamente conforme alla sua vocazione: le si chiede di assicurare una transizione diretta dal recinto rassicurante di una famiglia dipinta a tinte idilliache come il luogo dei teneri affetti alla realtà competitiva e brutale del mondo del lavoro, sempre più appiattito nelle odierne mitografie su modelli di tipo aziendalistico.

È proprio quell'attitudine che potremmo chiamare «aziendalismo universale»³ con i suoi insistiti richiami alla valutazione quantitativa, all'efficienza e alla selettività sembra essere ormai l'ideologia che si sta imponendo in modo invasivo a tutti i livelli dell'istruzione. Con questo non si vuole negare ovviamente che la scuola e l'università debbano farsi carico dell'esigenza di una formazione professionale troppo spesso disattesa sia dagli operatori scolastici che – soprattutto – dai responsabili ministeriali. Insomma non si tratta tanto di informare, di limitarsi a somministrare in gran copia nozioni e competenze in vista di una loro impossibile capitalizzazione, quanto di formare persone – soggetti a tutto tondo da considerare come tali nella loro integralità –, di avviare un percorso formativo alla cittadinanza attiva, alla partecipazione alla socialità vissuta in modo adulto e consapevole. Non credo che vagheggiare come fa Marcello Veneziani l'aristocraticismo culturale delle buone vecchie scuole di una

³ È questo il titolo di un interessante convegno tenutosi a Trieste più di dieci anni or sono, dedicato all'onnipervasività di schemi di pensiero e di categorie linguistiche mutuati di peso da quella che sembra volere imporsi come una visione del mondo di matrice unilateralmente economicistica e che ambisce a permeare di sé sfere di vita estranee di per se stesse alla dimensione puramente economico-aziendale. Tra i relatori figurano tra gli altri Geminello Alvi, Gian Luigi Beccaria, Roberto Finzi, Giorgio Gilibert, Claudio Magris, Maurizio Pagano, Giuseppe Pontiggia e Cesare Romiti (!). AA.VV., *Aziendalismo universale? Linguaggio economico e descrizioni della realtà*, <https://digitallibrary.sissa.it/retrieve/780/aziendalismo.pdf>

volta⁴ o invocare richiami generici alla meritocrazia possa rappresentare un rimedio alla miseria dei tempi e dei costumi, e ancor meno un'obiezione decisiva contro l'esperienza di Barbiana e tutto quello che essa ha costituito per un'intera generazione di giovani. Solo una lettura superficiale e ingenua può insistere – non si sa poi quanto in buona fede – sulla dicotomia tra elitarismo ed egualitarismo. Voglio precisare meglio i termini di questa contrapposizione: l'attitudine alla razionalità critica e il suo concreto esercizio nella nostra esperienza del mondo – quello che Descartes chiamava *lumen naturale*⁵ – è un possesso comune e condiviso di tutta l'umanità, al di là di ogni differenza individuale quanto a istruzione, censo, ingegno, memoria, creatività. Ed è proprio l'insistenza sull'universalità della nostra vocazione all'esercizio del pensiero – che vale implicitamente come una rivendicazione del suo intrinseco carattere di democraticità – forse il più grande lascito della filosofia di Descartes. La *Lettera* stessa è percorsa in ogni sua parte da quest'appello.

Da che mondo è mondo ogni insegnante si confronta con eccellenze e carenze. Perché insistere in modo unilaterale sulle prime? La vera sfida non è incentivare i più dotati, perché posseggono per natura o educazione gli strumenti cognitivi e culturali per rendere al meglio, ma lavorare per gli ultimi⁶, fare in modo che nei gruppi di lavoro gli elementi di punta fungano da traino e stimolo motivazionale per chi procede più lentamente, partendo dalla consapevolezza che è sempre possibile promuovere l'esercizio della coscienza critica e l'autonomia in ogni singolo soggetto. Occorre poi precisare meglio cosa voglia dire “merito”, parola che ricorre oggi nel pubblico dibattito sull'istruzione come un mantra ossessivo. Siamo tutti bravi a riempircene la bocca fino alla bulimia, ma ne abbiamo smarrito completamente il senso, come succede a ogni parola usurata a furia di continue ripetizioni. È chiaro che ognuno di noi ambisce a vedere riconosciuti e adeguatamente remunerati i propri meriti.

Ma c'è un rischio insito nell'assolutizzazione del merito a tutti i costi. Che cosa “merito” io in più di chiunque altro per i miei talenti, la mia maggior bravura, il possesso di competenze tecniche e professionali richieste in determinati settori chiave dell'economia? Un posto migliore, un reddito e uno status sociale più elevato ecc. Tutto questo va benissimo, ma spesso sorge l'impressione che il merito sia stato eretto a criterio unico e supremo di inclusione, quasi che il diritto a una vita degna non sia dopotutto nulla di più che una questione di “merito”. Insomma, se sono un disoccupato di lungo periodo – beh qualcosa avrò pur fatto per meritarmelo (aver studiato filosofia per esempio): mai per carità mettere in discussione il

⁴ M. VENEZIANI, *Rovesciare il '68*, Mondadori, Milano 2008, pp. 41-43.

⁵ R. CARTESIO, *Opere filosofiche. Vol. 2: Meditazioni metafisiche – Obbiezioni e risposte*, a cura di E. Garin, Laterza, Roma-Bari, 2009.

⁶ *Lettera*, cit., p. 5: «La vita era dura anche lassù. Disciplina e scenate da far perdere la voglia di tornare. Però chi era senza basi, lento o svogliato si sentiva il preferito. Veniva accolto come voi accogliete il primo della classe. Sembrava che la scuola fosse tutta solo per lui. Finché non aveva capito, gli altri non andavano avanti».

sistema, che pone a disposizione di chiunque sappia e voglia coglierle tutte le chance del caso.

Chi scrive ha vissuto una vicenda di precariato intellettuale più che decennale. Durante l'ultima pausa forzata dal lavoro ho inviato ad aziende delle dimensioni e dei settori più disparati qualcosa come duecento curriculum e ho ottenuto in risposta sfilze di lodi per il mio brillante curriculum e di auguri per una futura luminosa carriera, il che forse aiuta ad accrescere l'autostima, ma di sicuro non risolve il problema di partenza.

La crisi che minaccia oggi il nostro welfare coinvolge perfino i settori chiave della cura e dell'assistenza alla persona: anche qui predomina la logica dei tagli indifferenziati e dell'ottimizzazione delle risorse sulla base di criteri puramente quantitativi. Coi tempi che corrono, diventa un lusso persino essere un portatore di handicap: in vista dell'abbattimento dei costi, si preferisce in sede di politiche sociali smantellare le piccole e medie strutture socioeducative, i cui operatori – che, ricordiamolo, la nostra facoltà contribuisce a formare – si ostinano ancora a seguire la via lunga dell'integrazione e dell'assimilazione, per sostituirle con comunità-appartamento anonime e alienanti gestite da oligopoli privati dell'assistenza, dove i pochi *caregivers* a disposizione degli utenti sono relegati a funzioni meramente sanitarie e di sorveglianza.

In una scuola intesa come luogo elettivo dell'educazione permanente non è in gioco soltanto e in primo luogo l'idoneità alla realtà aziendale, ma il carattere formativo e sociale dello studio e del lavoro come esercizio concreto di una socialità improntata ai valori della cooperazione. In questo quadro, la scuola non è da equiparare a un apprendistato che abiliti al careerismo più corrivo o alla fase d'avvio della scalata sociale, ma va riconosciuta nella sua funzione di educazione ai valori della socialità e della cittadinanza, senza con ciò limitarsi a fungere da cinghia di trasmissione con la società-impresa, che sembra al momento attuale voler riassorbire al proprio interno ogni altra comunità di lavoro e di vita.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Aziendalismo universale? Linguaggio economico e descrizioni della realtà*, in <https://digitallibrary.sissa.it/retrieve/780/aziendalismo.pdf>
- CARTESIO R., *Opere filosofiche. Vol. 2: Meditazioni metafisiche – Obbiezioni e risposte*, a cura di E. Garin, Laterza, Roma-Bari, 2009.
- MUSIL R., *I turbamenti del giovane Törless*, trad. it. di A. Rho, Einaudi, Torino 1990.

SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina,
Firenze, 1976.

VENEZIANI M., *Rovesciare il '68*, Mondadori, Milano 2008.

SUL SIGNIFICATO ATTUALE DE “L’OBEDIENZA NON È PIÙ UNA VIRTÙ”

di Alessia Malta*

Abstract

This article aims at pointing out the importance and the modernity of Don Lorenzo Milani's work. The power of his words contained in the pages of "Letter to military chaplains" and "Letter to the Judges" not only testifies to how much don Milani has been able to emphasize the importance of forming a critical thinking in people, but, in particular, how much he is even today able to excite a profound pedagogical reflection on the relativity of values in education. Values understood by the prior not as ideals or universal principles of a timeless world but rather as a properly critical assessment, the result of a free and autonomous thought able to live in its own time.

La figura di don Milani, controversa e a lungo dibattuta criticamente, resta senza dubbio una delle eredità più importanti della scena culturale del secondo dopoguerra. Sempre vivo e attuale, infatti, rimane l’insegnamento del priore di Barbiana che, schierandosi dalla parte degli ultimi, dedicò la sua vita a formare uomini in grado di vivere da protagonisti attivi, nella consapevolezza che la ricchezza dell’uomo risiede nella sua capacità di pensare autonomamente e di comunicare. Ed è proprio il primato della libertà di coscienza a rappresentare uno dei lasciti più grandi e più attuali.

La “Lettera ai cappellani militari” e la celebre “Lettera ai giudici” hanno rappresentato, appunto, per don Milani, l’occasione per affermare con forza e lucidità l’importanza della libertà di coscienza. Di fronte ai suoi ragazzi «sdegnati e appassionati»¹ per il comunicato dei cappellani e per l’ingiuria di un sacerdote nei confronti di un carcerato, definito vile perché colpevole di aver tenuto fede ad un suo ideale², è lo stesso don Milani, infatti, ad affermare di non aver potuto tacere, e di essersi ritrovato

* Dottoranda di ricerca in Pedagogia e Sociologia Interculturale presso l’Università degli Studi di Messina.

¹ L. MILANI, *Lettera ai giudici*, in C. GALEOTTI (a cura di), *L’obbedienza non è più una virtù*, Millelire Stampa Alternativa, Viterbo 1994, p.25.

² Il riferimento è al comunicato dei cappellani militari in congedo in Toscana, pubblicato dalla Nazione del 12 febbraio 1965, che, in occasione dell’anniversario della Conciliazione tra la Chiesa e lo Stato italiano, al termine dei lavori tributarono il loro riverente e fraterno omaggio a tutti i caduti d’Italia. Il testo però testimoniò anche la dura posizione da parte dei cappellani contro gli obiettori di coscienza. A questo proposito si legge nel comunicato: «[...] Considerano un insulto alla Patria e ai suoi caduti la cosiddetta “obiezione di coscienza” che estranea al comandamento cristiano dell’amore, è espressione di viltà».

«impegnato a dar loro una lezione di vita»³. Doveva insegnare come il cittadino reagisce all'ingiustizia, ma soprattutto «come ognuno deve sentirsi responsabile di tutto»⁴.

Il processo del 1965 che vide Lorenzo Milani imputato per apologia di reato, a causa della sua difesa verso gli obiettori di coscienza fu, dunque, per il priore un'occasione per continuare ad essere maestro di libertà, per ribadire ai giovani, con la forza che contraddistinse sempre la sua parola, capace di smuovere le coscienze, «che essi sono tutti sovrani, per cui l'obbedienza non è ormai più una virtù, ma la più subdola delle tentazioni, che non credano di potersene far scudo né davanti agli uomini né davanti a Dio, che bisogna che si sentano ognuno responsabile di tutto».⁵

Educare a farsi guidare dalla Coscienza e non dall'Obbedienza «cieca, pronta, assoluta»⁶, essere cittadini sovrani e non semplici strumenti del potere, questo è l'insegnamento di don Milani, oggi più che mai attuale.

Una posizione, la sua, che, letta in prospettiva pedagogica, si pone come assolutamente contraria al semplice indottrinamento che, per dirla con Reboul, equivale a trattare gli individui come strumenti di una causa, reprimendo così ciò che ogni insegnamento dovrebbe invece salvaguardare e sviluppare: il pensiero.⁷ La trasmissione di un sapere dottrinale è sicuramente non estranea alla prassi educativa, soprattutto di stampo cattolico ma, allo sguardo critico, sensibile e attento di don Milani, appare in tutta la sua pericolosità e minaccia per il vivere democratico, in altre parole appare come una deriva che, ostacolando la libertà di pensiero, impone all'individuo dottrine e comportamenti conformi a determinate ideologie, con il rischio di promuovere l'odio, il disprezzo e la paura verso un popolo o una confessione, di legittimare la violenza, di distruggere il principio stesso della democrazia.⁸

In questo senso l'indottrinamento può essere inteso come la perversione dell'educazione, capace cioè di presentarsi come educazione ma di seguire, per la determinazione e persecuzione dei suoi fini, modalità e procedimenti razionali che non tengono conto degli effettivi bisogni di formazione dei soggetti, ma solo di questioni di principio: presentando, ad esempio, in veste di conoscenza, ciò che altro non è che un credo o, peggio, legittimando l'odio e conseguentemente la violenza. Al contrario, l'educazione ha senso soltanto in virtù di quei valori che si oppongono al fanatismo, alla cieca sottomissione ad un precetto, alla violenza e all'odio,

³ L. MILANI, *Lettera ai giudici*, op. cit., p.26.

⁴ *Ibidem*

⁵ *Ivi*, p.40

⁶ L. MILANI, *Ai Cappellani Militari Toscani che hanno sottoscritto il comunicato dell'11 febbraio 1965*, in C. GALEOTTI (a cura di), op. cit., p. 17

⁷ Cfr. O. REBOUL (1977), *L'indottrinamento*, trad. it., Armando Editore, Roma 1979, p. 159.

⁸ Cfr. O. REBOUL (1989), *La filosofia dell'educazione*, trad. it., Armando Editore, Roma 1997, p. 63.

ovvero di quei valori che rendono l'uomo migliore e in grado di prendere decisioni utilizzando autonomamente il ragionamento.⁹

Ed è proprio sulla problematizzazione del ruolo dei valori in educazione o, più nello specifico, in qualunque progetto educativo, che l'opera di don Milani sollecita interessanti riflessioni pedagogiche, rivestendo per questo un'importanza ancora attuale. Un contributo, il suo, in grado di sollecitare la discussione in ambito educativo in particolare sulla relatività delle finalità in educazione, vale a dire sulla relatività dei valori che orientano l'azione formativa. Tale relatività non dovrebbe essere intesa come piena libertà da parte di ciascuno di scegliere arbitrariamente gli orientamenti valoriali che guidano l'educazione, quanto piuttosto come testimonianza di come, a determinare la scelta valoriale verso cui tendere nella crescita educativa, contribuiscano le valutazioni intersoggettive sui mutamenti dell'ambiente, della società e della cultura.¹⁰

La relatività dei valori è ben lontana dal decretare la fine o l'inutilità dell'educazione, giacché a venir meno è piuttosto una certa pretesa di universalità della stessa pratica educativa, la sua validità in ogni tempo e in ogni luogo.¹¹ I fini e i valori dell'educazione dipendono, infatti, dalla società e dalla cultura entro cui sono prodotti, in un determinato tempo storico, tempo che è indicativo dei cambiamenti all'interno di quelle società e culture. Questo spiega i diversi bisogni educativi di cui ogni società è espressione, ma allo stesso tempo, i diversi bisogni educativi che la stessa società produce nel tempo, richiedendo lo sviluppo di capacità sempre differenti. Per tali ragioni accade che un fine/valore educativo che occupa il gradino più alto in una cultura, non sia necessariamente rintracciabile tra i fini/valori perseguiti da un'altra.

E' interessante, allora, chiedersi che cosa sia effettivamente un valore. A questo proposito, è lo stesso don Milani che ci aiuta a definire il significato di valore, intendendolo non come un ideale o un principio universale che risiede platonicamente in un mondo senza tempo a cui sottostare, bensì come una valutazione critica, frutto di un pensiero libero in grado di dialogare con altri pensieri liberi, per concordare e immaginare modelli ideali di società effettivamente accessibili e vivibili per tutti.

Si tratta sicuramente di un percorso difficile quello di stabilire liberamente e criticamente i valori educativi. Ciò soprattutto quando vengono a cadere, per dirla con Lyotard, tutte le grandi Narrazioni che

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ Scrive a questo proposito E. Colicchi: «Una volta [...] che ci si rende conto che il dire/fare/progettare-educazione non si svolge *in vitro*, ma ha luogo nell'ambiente socioculturale di un gruppo di persone, quel dire/fare/progettare si mostra implicato e coinvolto nella trama delle *ragioni* che le persone adducono per giustificare certi modi e fini educativi e per rifiutarne altri: ragioni che hanno in linea di massima *un interesse generale*, ovvero riscuotono un sufficiente *consenso*» (E. Colicchi, *I problemi della pedagogia: oggetti, percorsi teorici e categorie interpretative*, in F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La nuova Italia, Milano 2001, p.122).

¹¹ Cfr. O. REBOUL (1989), *La filosofia dell'educazione*, trad. it., op. cit., p.78.

hanno da sempre, fino a non molto tempo fa, rappresentato un'autorità in educazione.

Diventa necessario, dunque, individuare dei criteri utili a determinare le finalità educative in una data società e in un dato momento storico. Così, a titolo di esempio, si potrebbe sostenere oggi che uno dei criteri per poter stabilire i valori educativi è affermare che ciò che merita di essere perseguito in educazione è quanto serve allo sviluppo economico della società di appartenenza e alla cooperazione internazionale. Certamente questo rappresenterebbe un criterio importante, tuttavia, a ben guardare, secondario, perché se così non fosse, significherebbe che l'educazione persegue il fine di asservire l'uomo alla macchina economica, rendendosi strumento di potere e non strumento di formazione di un adulto libero e responsabile, quell'adulto che don Milani desiderava formare.¹²

Alla luce di questa considerazione, è facilmente riscontrabile come, invece, i valori educativi debbano rispondere alla necessità di formare e sviluppare quel pensiero autonomo e critico che, da un lato, è in grado di integrare l'individuo in una comunità – di renderlo capace di vivere attivamente nella società di appartenenza - e, dall'altro, di renderlo libero - dai clichés e dai pregiudizi, per esprimersi e pensare in totale autonomia. In altre parole, l'educazione, come afferma Reboul, non consiste nel rendere le persone “conformi”, ma nel liberarle da ciò che le domina e le rende cieche.¹³

«Ci insegnava a pensare con la nostra testa»¹⁴ dichiara, infatti, uno degli alunni di don Milani. Il priore comprese ben presto l'importanza della scuola come liberatrice dell'uomo, dell'atto educativo come portatore di libertà, di autonomia, di responsabilità, di liberazione dalle schiavitù interne ed esterne e indispensabile per la formazione di un sapere critico.¹⁵ Ma comprese ben presto, soprattutto, che scopo ultimo della scuola era quello di farsi palestra di democrazia, luogo di esercizio dei diritti di partecipazione e discussione, centro di pratiche discorsive e di confronto tra soggetti liberi e uguali.

Scopo che sempre emerge dalle parole e dall'insegnamento di don Milani, il quale dimostrò quanto delicato fosse il compito della scuola chiamata a formare nei giovani, da un lato, il loro senso della legalità e, dunque, il rispetto delle leggi vigenti, dall'altro, però, a sostenere lo sviluppo della volontà di leggi migliori, cioè il senso politico.¹⁶

Pertanto, in virtù della formazione di un pensiero critico, il priore spinse i suoi ragazzi a comprendere che l'unico modo d'amare la legge non è quello d'obbedirla. Piuttosto dichiarò di tenere in onore le leggi degli uomini e di osservarle quando repute giuste (ovvero rappresentanti della

¹² Ivi, p. 83.

¹³ Ivi, pp.83-85.

¹⁴ M. GENNARI (a cura di), *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, Laterza, Bari 1995, p.41.

¹⁵ Ivi, pp.86-87.

¹⁶ Cfr. L. MILANI, *Lettera ai giudici*, op. cit., p. 28

forza del debole); ma di battersi per cambiarle se si fosse, invece, riconosciuta la loro inadeguatezza (perché testimonianza del sopruso del forte).¹⁷ Battersi anche al costo di dover pagare di persona, perché non è mai esistita scuola più grande per il priore che pagare di persona per aver violato una legge di cui si ha coscienza della sua inadeguatezza, accentuando quindi la pena prevista. Chi paga di persona, dunque, testimonia di volere la legge migliore.¹⁸ Allo stesso modo, in educazione, è possibile cambiare i fini e i valori quando questi non si rivelano adeguati ai cambiamenti sociali e non aiutano, di conseguenza, a formare persone libere e integrate.

Non si educa, infatti, perché il bambino resti tale, né tantomeno per farne un semplice lavoratore e cittadino. L'obiettivo è quello di educare per farne un uomo, un uomo in grado di comunicare con le opere e con le persone. Questo fa sì che l'educazione sia tutt'altro che un semplice addestramento o una maturazione spontanea. Essere uomo significa imparare a diventarlo.¹⁹

E questo don Milani lo aveva ben capito, lui, «samaritano dell'intelligenza emarginata»,²⁰ se ne prendeva cura non certo per integrarla nelle istituzioni esistenti, quanto piuttosto per liberarla dalla stessa voglia di rassomigliare all'intelligenza istituzionalizzata.²¹

L'attualità della sua parola risiede proprio nell'aver compreso e trasmesso la tesi che l'educazione non è certo quella semplice trasmissione delle cognizioni e dei valori elaborati dalle classi dominanti, piuttosto, essa deve favorire la progressiva presa di coscienza delle disumanità del mondo circostante e, al tempo stesso, delle possibili azioni utili a trasformarlo e dunque a migliorarlo.²²

Ma tutto ciò è possibile, ci insegna Lorenzo Milani, solo liberandosi da ogni sudditanza ideologica e credendo fermamente nella potenza della propria coscienza.²³

«La difesa clamorosa che la scuola di Barbiana fece della obiezione di coscienza non partiva dall'ottica, non di rado individualistica, degli obiettori, ma dalla riverenza per gli imperativi morali che sono pregni di un futuro diverso, sono il luogo sorgivo del cambiamento della storia».²⁴

Un cambiamento necessario. Oggi più che mai, infatti, i giovani sono chiamati a smascherare l'asservimento delle coscienze a una verità propria dei poteri omologanti e massmediali di una società globalizzata, e ad abbracciare quel pensiero critico in grado di rendere autonomo e libero

¹⁷ Ivi, p. 29.

¹⁸ Ivi, pp. 29-30.

¹⁹ Cfr. O. REBOUL (1989), *La filosofia dell'educazione*, op. cit., p. 24.

²⁰ M. GENNARI (a cura di), *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, op. cit., p.41

²¹ *Ibidem*

²² Ivi, p.70.

²³ *Ibidem*

²⁴ *Ibidem*

l'individuo, in un mondo in cui la libertà fa ancora paura e rappresenta una faticosa conquista.²⁵

In questo inno alla libertà di coscienza trova le sue radici l'attualità dell'espressione milaniana "l'obbedienza non è ormai più una virtù" e della sua lettera ai giudici che rappresenta ancora oggi un capolavoro del secondo dopoguerra in grado di muovere le coscienze, come solo la diromponente parola del priore sia mai riuscita a fare.

Riferimenti bibliografici

CAMBI F., COLICCHI E., MUZI M., SPADAFORA G., *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La nuova Italia, Milano 2001

CHIOSSO G., *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori, Milano 2009.

GALEOTTI C. (a cura di), *L'obbedienza non è più una virtù*, Millelire Stampa Alternativa, Viterbo 1994.

GENNARI M. (a cura di), *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, Laterza, Bari 1995.

LAPORTA R., *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi) 1996.

LYOTARD J. F. (1979), *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*, trad. It. *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 2006.

REBOUL O. (1977), *L'indottrinamento*, trad. it., Armando Editore, Roma 1979.

REBOUL O. (1989), *La filosofia dell'educazione*, trad. it., Armando Editore, Roma 1997.

²⁵ Ivi, p. 100.

*Tu mi hai parlato della 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 fare tutto questo su un pezzo di carta.
Non mi bastava cercare questi rapporti tra i colori.
Ho voluto cercarli tra la mia vita e le persone del mondo.
E ho preso un'altra strada.¹*

L'AZIONE CRITICA DELLA PAROLA NELL'ESPERIENZA PEDAGOGICA DI DON MILANI

di **Domenica Maviglia***

Abstract

The figure of Don Lorenzo Milani is the focus of the pedagogy that has been defined as "pedagogy of the word" having as its educational purpose to promote the humanity of man in learning and in the exercise of the critical action word, understood as a process of humanization, empowerment and awareness of those labeled as "nobody's children" and removed from the culture almost "fatalistically" are put critically in front of their reality as subjects that exist in the world and with the world precisely because they possess critical thinking skills and critical capacity for action.

Quarantacinque anni dopo la scomparsa di don Lorenzo Milani, avvicinarsi al suo lavoro pedagogico e in particolar modo al suo metodo educativo, può sembrare un'operazione culturale fuori tempo, quando, invece, come precisa Franco Cambi, rappresenta ancora oggi un valido esempio per chi, partendo dalla denuncia delle contraddizioni della società attuale, voglia restituire all'impegno educativo il suo compito di sfida rispetto alle forme dell'esistente,² nel rispetto e nel riconoscimento dell'identità e della dignità di ogni essere umano come soggetto unico e irripetibile.

Nel panorama pedagogico italiano la figura del maestro di Barbiana fa parte, come scrive Chiosso, di una "pedagogia della parola", una pedagogia, in altre parole, che nel caso di don Milani risulta rispondente alla sua opera educativa espletata mediante la sua esperienza scolastica e di sacerdozio. Una pedagogia che, nell'ottica del maestro di Barbiana, si

* Dottore di ricerca in Pedagogia interculturale presso l'Università degli Studi di Messina.

¹ N. FALLACI, *Vita del prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo*, Bur, Milano 1997, pp. 51-52.

² Cfr. F. CAMBI, *La sfida della differenza*, Clueb, Bologna 1987, p. 16.

tradusse nell'incrementare nei giovani il desiderio di far qualcosa contro i muri quasi impenetrabili della classe borghese, interrogandosi nella vita e nei problemi, attraverso la padronanza di quell'azione *critica* della *parola* che, si acquisisce mediante l'educazione, divenendo un valido antidoto che indicherebbe all'educando la strada verso l'umanizzazione. Sviluppando, ancora, nei *Gianni* le condizioni di acquisire consapevolezza critica circa la loro condizione di sudditanza mentale, rifiutando quel fatalismo a cui quotidianamente facevano appello per spiegare la loro condizione di emarginati. Dunque, un'azione educativa dalla quale si rileva non solo il messaggio educativo di don Milani ma anche e soprattutto il suo insegnamento pedagogico, che ci fa ben comprendere che la padronanza della *parola* ha come fine educativo quello di promuovere l'umanità dell'uomo, dando spazio ad un'azione educativa che si fa politica non riproducendo l'ideologia dominante, ma nuotando contro corrente, disvelando la realtà nel suo insieme,³ colmando l'abisso delle differenze.

Come dimostrano le esperienze di San Donato Calenzano del 1947 e quella di Barbiana del 1954, don Milani si impegnò a fondare una scuola accessibile a tutti i giovani di classe sociale svantaggiata, aprendo una scuola capace di rispondere alle esigenze di quei pochissimi parrocchiani etichettati come figli di nessuno. *Lettera a una professoressa* fu, infatti, un atto di accusa verso la scuola pubblica, classista e discriminatoria, quanto un manifesto di istruzione alternativa, comunitaria e di tutti. A questo proposito Franco Cambi definisce la *Lettera* come

un manifesto di opposizione alla scuola che “respinge” e rimanda i ragazzi delle classi sociali inferiori “nei campi e nelle fabbriche”. Ragazzi di “paese”, che escono da famiglie povere e prive di cultura e che sui principi di quella cultura alta e “altra” (per loro) vengono giudicati, attraverso la cerimonia formale dell'esame, senza prima motivarli allo studio, senza prima far crescere in loro la cultura di base, su cui innestare quella alta.⁴

Nell'esperienza pastorale del sacerdote fiorentino la sua “ansia evangelizzatrice” lo condusse ad aver cura dei suoi parrocchiani, tanto che secondo Antonella Ardito, la sua “pedagogia della parola” si potrebbe definire anche come “pedagogia dell'amore”, poiché coniugherebbe l'aspetto evangelico con quello profano del suo essere educatore.⁵ Tale duplice accezione, secondo Cesare Scurati, si riconoscerebbe soprattutto nell'aver affiancato alla “didattica della professione” la “didattica dell'esistenza”,⁶ ovvero una didattica che non si caratterizza per

³ Cfr. P. FREIRE, *Liberare l'educazione sommersa*, in AA.VV., *Liberare l'educazione sommersa*, Convegno Nazionale CEM, Assisi 21-24 luglio 1986, E.M.I., Bologna 1987, p. 15.

⁴ F. CAMBI, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 87.

⁵ Cfr. A. ARDITO, *Scuola e formazione dell'educatore nell'esperienza pedagogica di Don Milani*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo 2000, p. 29.

⁶ C. SCURATI, *La “didattica” di don Milani*, in G. Gatto, (a cura di), *Don Milani: Scuola e società*, Atti del Convegno di studio, Palermo 13-15 maggio 1982, Cappelli, Bologna 1983, pp. 158-167.

quell'insieme di metodi utili per "poter fare scuola", ma si distingue per quell'amore e per quella cura educativa che ogni educatore dovrebbe possedere per saper e poter guidare i propri giovani educandi lungo un percorso di crescita che dovrebbe promuovere la loro maturazione come cittadini e come cristiani. Proprio in *Esperienze pastorali*, don Milani precisa, infatti, che l'educatore per raggiungere tale finalità educativa "deve crederci con tutta l'anima",⁷ volendo significare che è proprio la figura dell'educatore, con il suo amore incondizionato verso gli alunni, a rappresentare la chiave di svolta del processo di apprendimento e di crescita dell'educando, proprio perché attraverso l'insegnamento-apprendimento dell'uso critico della parola si stimolerebbe, si accrescerebbe e si alimenterebbe sempre più la motivazione dell'educando a farlo partecipare attivamente al suo cammino di crescita culturale, impedendogli di annullare ogni capacità di pensiero.

Da queste parole, si rileva, dunque, come la figura dell'educatore diviene *pars costruens* di quel processo di crescita che consentirebbe a coloro che sono stati quasi "fatalisticamente" allontanati dalla cultura di acquisire coscienza critica mediante la *parola*, attraverso la quale, come afferma ancora Chiosso, era possibile impadronirsi dello strumento necessario per penetrare il reale nel suo significato più recondito.⁸ Dunque, una concezione per la quale, «la persona avrebbe attuato se stessa quando, rotta la cappa della propria ignoranza e accantonata la tentazione di chiudersi nelle proprie visioni parziali, avesse cercato con tenacia la verità delle cose e degli uomini»,⁹ attuando così, come precisa Giovanni Catti, la liberazione delle coscienze attraverso il passaggio dalla subalternità all'autonomia.¹⁰ In altre parole, ciò significava voler condurre i *Gianni*, ai quali mancavano "gli interessi degni di un uomo", a comprendere che si può agire sulla realtà per trasformarla, ovvero coscientizzarsi, emanciparsi dalla schiavitù dei "falsi miti" inventati dai *Pierini* in funzione dei loro obiettivi. La scuola, in questi termini, divenne, quindi, uno spazio prezioso per realizzare questo radicale cambiamento che nell'opera di don Milani non rimase un semplice mutamento di facciata, ma gli fu utile per analizzare e denunciare i meccanismi di discriminazione e di emarginazione della stessa scuola statale, che volutamente impediva ai "figli di nessuno" la presa di coscienza della realtà, rendendoli in tal modo incapaci di acquisire la capacità di interpretare il senso della vita in modo attivamente partecipato.

L'azione educativa di don Milani mirò, quindi, a riscattare gli ultimi, a formare in loro una "coscienza etica" e una mentalità critica e contestualmente capace di fornire loro strumenti atti ad uscire dal loro stato di isolamento e di emarginazione. In altre parole, un percorso verso la conquista della loro più integrale libertà, libertà dall'ignoranza, dai soprusi,

⁷ Cfr. L. MILANI, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1957, p. 239.

⁸ Cfr. G. CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, p. 332.

⁹ AA. VV. (1983), *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1984, p. 186.

¹⁰ Cfr. G. CATTI (a cura di), *Don Milani e la pace*, Gruppo Abele, Torino 1988, p. 37.

dalle ingiustizie, dalle ineguaglianze e dalle pressioni oppressive della classe borghese.

Da questa riflessione, sulla natura intrinsecamente educativa dell'azione *critica* della *parola* di don Milani, oltre che rilevare l'impegno educativo del maestro di Barbiana, che si tradusse in una centralità pedagogica assegnata alla padronanza della parola, connotata di un forte impegno umanistico, si innesta anche il significato del rapporto e dell'interazione tra possesso della parola e società democratica, che si evidenzia nel porre la persona al centro del riscatto sociale e culturale, esaltando la sua caratteristica particolare di essere irripetibile, dotato di capacità critica.

Da quanto detto finora, dall'esperienza scolastica e di sacerdozio del maestro di Barbiana, si rileva molto chiaramente una validità educativa molto attuale, comprovata soprattutto dalle tematiche pedagogiche argomentate in *Lettera a una professoressa*, che sono appunto il diritto allo studio per il riscatto dalle discriminazioni sociali e scolastiche, l'identità e il ruolo della cultura, l'attività scolastica, l'identità sociale e professionale degli insegnanti, il ruolo democratico e formativo della scuola.

In conclusione, la figura e l'opera educativa di don Milani posseggono ancora oggi, in un contesto dove su scala mondiale esistono tante "Barbiane", una rilevanza pedagogica straordinaria, contro quegli spazi di rilevanti e sottili differenziazioni che "selezionano i sani e respingono i malati", Scrive, a tal proposito Guzzo che don Milani "ci ha insegnato che non si nasce soggetti, né che si è soggetti solo perché si esiste, ma soggetti si diventa lentamente attraverso quel riconoscimento che la scuola dovrebbe dare a tutti"¹¹ e, aggiungiamo, soprattutto attraverso l'insegnamento-apprendimento dell'azione *critica* della *parola*.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *A trent'anni da Esperienze Pastorali*, Atti del Convegno di Calenzano, 16-17 dicembre 1988, Franco Angeli, Milano 1990.
- AA.VV. (1983), *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1984.
- ARDITO A., *Scuola e formazione dell'educatore nell'esperienza pedagogica di don Milani*, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo 2000.
- BALDUCCI E., *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, Laterza, Bari 1995.
- BENCIVINNI A., *Don Lorenzo Milani e la teoria della deprivazione*, in AA.VV., *Culture di paesi*, a cura di A. e G. Bencivinni, Alessandria, Dell'Orso 1981, pp. 75-92.

¹¹ G. GUZZO, *Don Lorenzo Milani: un itinerario pedagogico*, Rubbettino, Soveria Mannelli 1988, p. 20.

- BENCIVINNI A., *Lingua e cultura in don Lorenzo Milani*, in «Linguistica e Antropologia», Atti del XIV Congresso internazionale di studi della SLI (Lecce 23-25 maggio 1980), Bulzoni, Roma 1983, pp. 469-482.
- BENCIVINNI A., *Don Milani: esperienza educativa, lingua, cultura e politica*, Armando, Roma 2004.
- BENCIVINNI A., *Don Milani tra democrazia cristiana e Partito Comunista*, in «Scuola e Città», 2, 29 febbraio 1988, pp. 52-57.
- BRACCINI F. - TADDEI R., *La scuola laica del prete don Milani*, Armando, Roma 1999.
- BUTTURINI E., *Don Milani maestro di lingua e di costume civile*, in «Ricerche didattiche», n. 11-12 novembre-dicembre 1997, pp. 266-274.
- CAMBI F., *La sfida della differenza*, Clueb, Bologna 1987.
- CAMBI F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- CATTI G. (a cura di), *Don Milani e la pace*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1988.
- CATTI G., *La fatica di capire l'opera e il pensiero di don Milani*, in «Ricerche didattiche», n. 11-12 novembre-dicembre 1997, pp. 275-280.
- CHIOSSO G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997.
- COLICCHI E. (a cura di), *Per una pedagogia critica*, Roma, Carocci 2009.
- CRISTOFANELLI P., *Pedagogia sociale di don Lorenzo Milani*, Centro Editoriale Dehoniano, Bologna 1975.
- DE FALCO V., *Lorenzo Milani. Educazione e liberazione degli oppressi*, N.C.E., Napoli 1978.
- FABBRETTI N., *Confessavo don Milani e lui mi processava*, Intervista con il padre spirituale del prete più "scomodo" del nostro tempo, in «Domenica del Corriere», Milano, Anno 73, n. 24, 15 giugno 1971.
- FABBRETTI N., *Vita del prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo*, Biblioteca Universale Rizzoli, RCS Libri, Milano 1997.
- FABBRETTI N., *Don Mazzolari – Don Milani. I "disobbedienti"*, Bompiani, Milano 1972.
- FALLACI N., *Vita del prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo*, BUR, Milano 1997.
- FRANCESCONI R., *L'esperienza didattica e socio-culturale di don Lorenzo Milani*, Centro Programmazione Editoriale, Modena 1976.
- FREIRE P., *Liberare l'educazione sommersa*, in AA.VV., *Liberare l'educazione sommersa*, Convegno Nazionale CEM, Assisi 21-24 luglio 1986, E.M.I., Bologna 1987, p. 15.
- GATTO G. (a cura di), *Don Milani: scuola e società*, Atti del Convegno di studi su don Lorenzo Milani, Palermo 13-15 maggio 1982, Cappelli, Bologna 1983.
- GUZZO G., *Don Lorenzo Milani: un itinerario pedagogico*, Rubbettino, Soveria Mannelli 1988.
- KINCHELOE J. L., *Critical Pedagogy*, Peter Lang, New York 2008.

- LANDUCCI G., *La tenerezza di don Lorenzo*, in «Testimonianze», Anno X – dicembre 1967, n. 100, Firenze.
- LAZZARINI P., *Don Milani: un maestro, un amico*, Messaggero, Padova 1991.
- LENTINI G., *Don Lorenzo Milani. Servo di Dio e di nessun altro*, Gribaudo, Torino 1973.
- LENTINI G., *Come bisogna essere - Don Lorenzo Milani*, Centro Editoriale Cattolico Caroccio, Vigodarzere 1991.
- MANTEGAZZA R., *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*, Troina, Città Aperta 2003.
- MILANI L., *Esperienze Pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Roma 1957.
- MILANI L., *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, a cura di M. Gesualdi, Mondadori, Milano 1971.
- MILANI L., *Lettere alla mamma, 1943-1967*, Mondadori, Milano 1973.
- MILANI L., *La Ricreazione*, Libreria Editrice Fiorentina, Roma 1995.
- MILANI L., *L'obbedienza non è più una virtù*, a cura di C. Galeotti, Libreria Editrice Fiorentina, Roma 1995.
- PANCERA M., *Lorenzo Milani. Quarant'anni di scuola scomoda*, Edizioni Paoline, Torino 1987.
- PECORINI G., *Don Milani Chi era costui?*, Baldini & Castoldi, Milano 1998.
- SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.
- SCURATI C., *La "didattica" di don Milani*, in G. Gatto (a cura di), *Don Milani: Scuola e società*, Atti del Convegno di studio, Palermo 13-15 maggio 1982, Cappelli, Bologna 1983, pp. 158-167.
- SILONI I., *Don Milani*, in «Tempo Presente», Anno X, n. 9-10, settembre-ottobre, Roma 1965.
- TOSCHI M., *Don Lorenzo Milani e la sua Chiesa*, Polistampa, Firenze 1994.

IN DIFESA DELLA PEDAGOGIA ATTUALITÀ DI DON MILANI

di Antonio Michelin Salomon*

Abstract

The pedagogical perspective represents the visual angle through which Don Milani looks at the school failures of that time underlining the emancipatory functions of the educational actions. Don Milani's ideas go against the present trends which, on the contrary, seem to prefer and support an efficient school only by a cognitive-disciplinary point of view.

In un articolo a firma di G. Israel, apparso qualche tempo or sono su "Il Messaggero"¹, veniva ribadito un principio a lui molto caro secondo il quale per risollevarle le sorti della tanto disastrosa scuola italiana occorrerebbero *meno pedagogia e più saperi* disciplinari. Nel corso di tale articolo si criticava in particolare il "diluvio di materie psico-pedagogiche ... in un'ottica che è più quella della formazione di un assistente sociale che non quella di un insegnante"².

Queste argomentazioni fanno da cornice ad un *progetto culturale* (sic!) che ritengo perverso e che tende a svilire l'importanza delle scienze dell'educazione nella determinazione della competenza professionale del docente a tutto vantaggio di rigorose conoscenze disciplinari.

Punti di vista, si dirà. Ma come gestire le emergenze che l'istituzione scolastica è chiamata a contrastare e controbilanciare? Come gestire i fenomeni di dilagante bullismo³? Come prendersi carico delle numerose e importanti problematiche giovanili? Delle forme di disagio spesso solo accennate e che, se non opportunamente gestite, possono sfociare in devianza tout court⁴? Con la semplice e *dotta* trasmissione scolastica di conoscenze dichiarative? Relegando le eventuali problematiche (evidenziate, allo *statu nascenti*, a scuola) a successivi interventi (psicologici, psichiatrici, medici, giudiziari etc.) di tipo terapeutico-emendativo-repressivo?

* Professore associato di Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Messina.

¹ 20 febbraio 2009

² Il riferimento anche se non espressamente formulato era rivolto al progetto formativo di cui la SISS era espressione.

³ Le circa quarantamila denunce annuali di bullismo rappresentano una situazione di vero e proprio allarme sociale.

⁴ Cfr. le statistiche secondo le quali ad un buon 2% degli studenti italiani (circa trentacinquemila ogni anno) viene assegnato quel *cinque in condotta* che, secondo la *Riforma Gelmini*, implica la bocciatura per "cattivo comportamento"!

Anzi c'è di più: spesso la pedagogia e le scienze pedagogiche sono considerate un vero e proprio *capro espiatorio* di tutte le ansie, le delusioni, i fallimenti, etc. che allignano tra le pieghe della condizione giovanile e che si accentuano in epoche di crisi economica, sociale e culturale qual è la nostra attuale.

Le argomentazioni sono riconducibili a considerazioni che, spesso (purtroppo!) sono radicate nel senso comune del tipo: “se i giovani di oggi sono difficili da seguire ed educare, se la scuola e gli altri contesti formativi (famiglia in testa) sono incapaci di contenere ed orientare le loro caratteristiche esuberanze, se essi, in definitiva, deviano con eccessiva facilità... è tutta colpa della pedagogia e delle scienze dell'educazione che da quarant'anni a questa parte hanno sollecitato e sostenuto permissivismo esasperato ed, in definitiva, lassismo educativo”.

Occorre a questo punto uscire con chiarezza dagli equivoci che sottostanno alle posizioni ora descritte. Innanzitutto se è vero com'è vero che i fatti educativi complessi, multiformi, camaleontici, caleidoscopici, etc. sfuggono ad una logica rigidamente deterministica, consequenziale, normativa, tuttavia non possono e non devono essere abbandonati ad improvvisazione, superficialità e *facilismo operativo* in quanto necessitano, sempre e comunque, di quadri di riferimento teorici che siano caratterizzati da rigore scientifico, concettuale e progettuale. E questo vale sia per gli “addetti ai lavori”, sia per quanti, a vario titolo, si pongono in posizioni caratterizzate da *esemplarità educativa*.

Queste cose erano state intuite dal *Priore di Barbiana* quando sosteneva perentoriamente che “la pedagogia così com'è io la leverei. Ma non ne sono sicuro: forse se se ne facesse di più (e meglio) si scoprirebbe che ha molte cose da dirci ...”⁵.

Non è un'affermazione di poco conto là dove si pensi che don Milani non è stato quello che si definisce in senso proprio un “pedagogista”, bensì un *operaio*⁶ dell'educazione che ha avuto, però, molto da dirci tanto che ha rappresentato un continuo richiamo, un continuo punto di riferimento nei dibattiti pedagogici dell'ultimo mezzo secolo. Questa è la *prova provata* che la pedagogia autentica non si arrocca mai sulla logica da tavolino, non produce mai solo ed esclusivamente teoria pura (da cui discende la prassi), ma sente sempre il bisogno di incontrarsi con la pratica educativa. E don Milani ha dato prova di quanto la prassi possa fertilizzare la teoria.

La critica di don Milani, evidentemente, si appuntava prevalentemente su quella pedagogia prescrittiva, assolutamente teorica, da ricettario direi, che si riduce a una vera e propria esercitazione pedagogica-

⁵ L. MILANI, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967, pp.119-120

⁶ Utilizzo l'espressione di Lombardo Radice con la quale si dava visibilità al troppo spesso oscuro lavoro svolto dalla classe magistrale, che è il vero volto della scuola (L. VOLPICELLI) indipendentemente dalle teorizzazioni e dalle più o meno valide e significative riforme che ciclicamente vengono emanate a livello di governo centrale (cfr. *Pedagogia di apostoli e di operai*, Laterza, Bari, 1936).

letteraria stilisticamente perfetta ma, sovente, inconcludente sul piano propositivo e operativo.

“Chi insegna pedagogia all’università – scriveva con amarezza ed acredine don Milani – i ragazzi non ha bisogno di guardarli. Li sa tutti a mente come noi si sa le tabelline”⁷. Il Nostro, in sostanza rivendicava la dinamicità del rapporto teoria/prassi, in quanto la prassi non discende unidirezionalmente dalla teoria ma *mette le ali* alla stessa teoria, la sollecita, la sostanzia e, quando occorre, anche la corregge.

Da questo assunto generale derivava sul piano della quotidiana prassi scolastica, quella che il Priore di Barbiana definiva la *didattica della professoressa* burocratizzata, superficiale e ridotta spesso a semplice *routine*. Al riguardo egli opponeva considerazioni che solo apparentemente possono risultare banali ed ovvie ma che, a mio avviso, sono di grande impatto metodologico: “I ragazzi sono tutti diversi, sono diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo, sono diversi i Paesi, gli ambienti, le famiglie”⁸.

Occorre, a questo punto, analizzare più da vicino alcune caratterizzazioni della prospettiva milaniana che rappresentano un retaggio di idee pedagogiche e didattiche attuali, valide e stimolanti.

La prima e fondamentale consiste nel non assumere ciascuna persona solo per quello che è, ma, per così dire, *in progress*, in prospettiva “metablica”. Qui si sottolinea, in sostanza, l’istanza generativo-trasformativa e critico-progettuale tipica del discorso pedagogico (e conseguentemente della pratica educativa!), istanza che non è affatto facile da attuare, o assolutamente prevedibile nei suoi esiti, purtuttavia richiede impegno e coinvolgimento personale quali solo un *telos* utopico, coinvolgente e se-ducente può garantire.

Da questa prima *rivendicazione pedagogica* discendono alcuni corollari in virtù dei quali il pensiero del Nostro viene, in genere, accostato ad altri Autori quali Gramsci, Freire, Dolci, etc. che considerano l’educazione nella duplice prospettiva critica e, al tempo stesso, emancipatrice.

Per questi motivi l’educazione non può essere “facile”, deve prevedere impegno applicazione, fatica, durezza anche. Allo stesso modo le pratiche scolastiche che, a fronte di un lassismo spesso esasperato, devono rivendicare e far gustare il fascino della scoperta, il confronto. Risultano, pertanto, prive di fondamento tutte quelle tendenze che sembrano privilegiare facilitazioni procedurali che limitano notevolmente la significatività di esperienze dirette da parte dell’allievo, le capacità di *problem solving*, di scoprire risorse individuali che, nell’ottica scolastica infarcita di “trabocchetti della professoressa” saranno difficilmente evidenziati. “Il complesso delle cose concrete, la cronaca di tutti i giorni, diventavano anche il luogo di costruzione del significato ... capace di

⁷ L. MILANI, *Lettera ...*, op. cit., p.13

⁸ *Ivi*. Alla logica che appiattisce ed omologa oggi si oppongono piani di operatività didattica personalizzati, di ricerca/azione, etc.

formare il pensiero autonomo e che ci consentiva di studiare anche da soli o a piccoli gruppi. Imparando e insegnando. ‘Sempre, ci diceva, tutta la vita’⁹.

In questo passo viene ribadito un altro principio secondo me di grande rilevanza che, purtroppo, pare essere considerato secondario da coloro che si trovano nell’ordine delle idee espresse nell’articolo di Giorgio Israel: la scuola non è e non può essere il luogo dove si apprendono esclusivamente dati, nozioni, saperi (alfabetizzazione strumentale e/o *cultura ornamentale*), bensì va vista come palestra di conoscenza, dove ciascun utente impara ad utilizzare le proprie risorse cognitive, sente il piacere di scoprirsi protagonista in ragione delle proprie competenze e, soprattutto, si sente coinvolto nelle pratiche comunitarie (della scuola). Ebbene, per don Milani la scuola rappresentava il luogo dove si impara a lavorare insieme per la realizzazione di un progetto (poco importa se di basso o alto profilo), anticipando (e di molto) alcuni portati che stanno alla base delle attuali tendenze sollecitate dal costruttivismo pedagogico-didattico e, in particolare, dalle teorie proposte da Etienne Wenger (*comunità di pratiche*)¹⁰.

Quanto sopra esposto veniva garantito e trovava legittimazione in un rapporto educativo significativo e direi, come don Milani ha dimostrato nel corso delle sue due esperienze a San Donato di Calenzano e a Barbiana, carismatico che si alimentava di impegno personale assoluto (*I care*) e da sollecitudine (principio della *cura educativa*).

Ma si alimentava soprattutto di autenticità del rapporto, della relazione fondata sull’apertura dialogo, sul confronto, sulla discussione che spianavano la strada alla riflessione e alla rielaborazione di quanto emergeva dal confronto delle idee che erano espresse spesso con disarmante radicalità e crudezza. Radicalità e crudezza che rappresentano, per il Nostro, lo zoccolo duro sul quale si poggia una implicita critica serrata a insegnamenti depositari e manipolati e la sollecitazione ad un uso corretto della ragione e alla conseguente affermazione della dignità dell’uomo¹¹.

⁹ A. MARTINELLI, *Pedagogia dell’aderenza*, Polaris, Vicchio di Mugello, 2002, p. 17.

¹⁰ "Per prima cosa ognuno tiene in tasca un notes. Ogni volta che gli viene un’idea ne prende appunto. Ogni idea su un foglietto separato e scritto da una parte sola. Un giorno si mettono insieme tutti i foglietti su un grande tavolo. Si passano a uno a uno per scartare i dopponi. Poi si riuniscono i foglietti imparentati in grandi monti e son capitoli. Ogni capitolo si divide in monticini e son paragrafi. Ora si prova a dare un nome a ogni paragrafo. Se non si riesce vuol dire che non contiene nulla o che contiene troppe cose. Qualche paragrafo sparisce. Qualcuno diventa due. Coi nomi dei paragrafi si discute l’ordine logico finché nasce uno schema. Con lo schema si riordinano i monticini. Si prende il primo monticino, si stendono sul tavolo i suoi foglietti e se ne trova l’ordine. Ora si butta giù il testo come viene viene. Si ciclostila per averlo davanti tutti eguale. Poi forbici, colla e matite colorate. Si butta tutto all’aria. Si aggiungono foglietti nuovi. Si ciclostila un’altra volta. Comincia la gara a chi scopre parole da levare, aggettivi di troppo, ripetizioni, bugie, parole difficili, frasi troppo lunghe, due concetti in una frase sola ..." (L. MILANI, *Lettera ...*, *op. cit.*, pp. 126-127).

¹¹ Cfr. L. Milani, *Esperienze pastorali*, L.E.F., Firenze, 1971, p. 242: è il passo in cui si sottolinea l’importanza di quei messaggi e di quegli insegnamenti che sono capaci di *togliere*

Come si può notare, il discorso di don Milani si allarga dalla semplice “infarcitura di nozioni” scolastiche all’intera società: sta proprio qui il *focus* dell’esperienza pedagogico-scolastica di don Milani che, sebbene maturata in una realtà storico-politico-sociale tutta particolare, ha il merito di aver chiarito a che titolo, con quali strumenti e con quali finalità la scuola (e più in generale il fattore educativo) si inserisce nel processo di cambiamento sociale promuovendo azioni innovatrici, realmente innovatrici¹².

In questa prospettiva l’educazione per don Milani acquista il precipuo compito di aprire l’educando alla dimensione utopica capace di lasciargli intravedere il mondo dei valori di cui è investita ciascuna persona e di renderlo insoddisfatto e critico delle realizzazioni presenti, stimolandone l’immaginazione prospettica per la realizzazione di progetti sociali e personali alternativi.

Riferimenti bibliografici

- L. BORGHI, *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze, 1974.
A. MARTINELLI, *Pedagogia dell’aderenza*, Polaris, Vicchio di Mugello, 2002.
L. MILANI, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.
L. MILANI, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1971.

la pace quando questa è sinonimo di appiattimento, acquiescenza, mancanza di aspirazioni, progetti, idee...

¹² L’azione sociale senza educazione è semplice pressione dall’esterno capace, peraltro, di determinare solo un mero mutamento di facciata piuttosto che una reale trasformazione (a tal riguardo cfr. L.Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze, 1974, p. 167 e *passim*).

IL CONSUMO CRITICO VIENE DA BARBIANA

di Patrizia Panarello*

Abstract

La periferia de Don Milani - con sus contradicciones y dificultad para aquellos que se encuentran sin medios económico y cultural - fue el lugar desde el que salieron instancias de justicia, equidad y solidaridad. El proyecto educativo del prior de Florencia fue dirigido a la redención social, moral y existencial de un segmento de la población excluida de la educación. Francesco Gesualdi, fundador del "consumo critico" en Italia y coordinador del "Centro nuovo modello di sviluppo" en Toscana, es de Barbiana. Él con valentía y determinación continúa el trabajo de educación / formación de su maestro persiguiendo un proyecto de justicia social, la defensa de los débiles y la lucha contra la injusticia y la opresión. Gesualdi quiere alcanzar dos objetivos fundamentales: por un lado, a través del cuestionamiento de los poderes fácticos y de los mecanismos que causan la pobreza en el mundo propone un modelo alternativo de desarrollo, consumo y economía. Por otro lado, a través de la denuncia de los efectos económicos sobre las condiciones de vida de la gente ofrece un modelo educativo revolucionario, que es un modelo crítico, de empoderamiento, capaz de ponerse en el lado "equivocado" del mundo, el de los más débiles.

1. La "parola" di Don Milani

Don Lorenzo Milani, figura di spicco nel panorama educativo italiano di metà Novecento del secolo scorso, viene definito da Giorgio Chiosso un "pedagogista della parola" per il particolare rilievo che egli diede alla possibilità di esprimersi e di comunicare attraverso la lingua scritta e parlata¹. La sua personale lotta all'ignoranza passò, infatti, attraverso l'istituzione di scuole popolari in piccoli centri della provincia di Firenze, aperte a tutti, in cui era possibile con impegno e serietà realizzare un modello educativo che attraverso l'alfabetizzazione puntasse a potenziare gli strumenti culturali di base². Si tratta di una pedagogia, quella di Don Milani, anticonformista e rivoluzionaria perché toccava questioni sostanziali, prima fra tutte la critica ad un sistema scolastico in apparenza aperto a tutti, ma in realtà molto selettivo, pedante, chiuso alla "cultura" popolare, al lavoro, alle sofferenze e alle aspettative dei ceti subalterni³, una scuola cioè che finiva per favorire i figli delle classi agiate e che trasmetteva un sapere angusto, retorico, astratto, più che altro "tecnico", oltre che

*Ricercatrice in Pedagogia generale presso l'Università di Messina.

1 G. CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia, 1997, pp. 328-333.

2 R. FORNACA, *Storia della pedagogia*, La nuova Italia, Scandicci, 1996, pp. 257-260.

3 G. CHIOSSO, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia, 2001, pp.243-249.

povero di valori. Il progetto educativo del priore fiorentino si concretizzò, pertanto, nella promozione di istanze economiche, sociali ed esistenziali ugualitarie che puntassero all'abbattimento di quelle forme di ingiustizia che impedivano di fatto ai più poveri l'accesso all'istruzione. Istanze che si tradussero soprattutto nella lotta alla dispersione scolastica, nella valorizzazione della dimensione educativa comunitaria e nella promozione di una coscienza critica, aperta, libera, autonoma quale presupposto necessario per la formazione del cittadino, capace di farsi ascoltare facendo valere le proprie ragioni.

La “parola” con la sua forza investigativa, liberante ed emancipatoria, rappresenta per Lorenzo Milani lo strumento fondamentale per il soggetto in formazione attraverso cui realizzare il proprio progetto di vita: ad un tempo progetto educativo, esistenziale, sociale e religioso: “La lingua offre all'uomo il modo di rivelarsi, di riflettere, di articolare e chiarire un'immagine, un pensiero”⁴ e la parola intesa come padronanza del linguaggio, come conoscenza e come libertà di espressione è da considerarsi esperienza umanizzatrice in tutti i sensi. Essa consente, infatti, di rompere il giogo di oggettivazione e di passività che spesso costringe i più deboli in una condizione di subalternità e di ignoranza riguardo i canali di sfruttamento in cui spesso si è costretti. In questo senso, la “parola” diventa conoscenza di sé e insieme strumento di analisi del contesto rappresentando una reale possibilità di riscatto umano e, in ultima istanza, di ascesa sociale. Per di più, essa è intimamente legata al concetto/valore di verità. Si lega, cioè, inestricabilmente, alla ricerca della verità (intesa questa anche in senso mistico-religioso) andando contro l'uso strumentale della ragione che “guarda soltanto ai mezzi necessari al conseguimento di fini operativi”⁵.

Dall'esperienza straordinaria della scuola di Barbiana – il paesino sperduto sulle montagne del Mugello – in cui Don Milani fu trasferito nel 1954, nasce un insegnamento che ancora oggi è conosciuto in tutto il mondo, soprattutto dopo la pubblicazione del volumetto *Lettera ad una professoressa* del 1967 ad opera di un gruppo di suoi allievi.

2. Francesco Gesualdi, allievo di Don Milani

Uno degli allievi prediletti di Don Milani è Francesco Gesualdi, detto Francuccio, il quale è oggi molto conosciuto tra i cosiddetti “altermondialisti”, attivisti cioè che attraverso i “movimenti” di protesta lottano per la costruzione di una nuova società, più giusta ed egualitaria. Egli è l'iniziatore in Italia del “consumo critico” e coordinatore del “Centro nuovo modello di sviluppo”, un centro sperduto in Toscana, in cui sono state pensate e realizzate numerose iniziative fondamentali: le “Guide al consumo critico”, le campagne di sensibilizzazione dell'opinione pubblica, le battaglie contro i comportamenti scorretti e vessatori di alcune note multinazionali

4 G. CHIOSSO, *Elementi di Pedagogia*, La Scuola, Brescia, 2002, p. 41.

5 *Ibidem*.

come “Del Monte”, “Nike”, “Chiquita”, “Chicco-Artsana” contro i lavoratori del Sud del mondo.

L'impegno di Francesco Gesualdi testimonia un modello alternativo di visione del mondo centrato sui valori della solidarietà, della giustizia sociale e dell'uguaglianza nel rispetto dei valori fondamentali dell'uomo contro gli idoli della società capitalistica e consumistica fondata sul conformismo, lo sfruttamento dei più deboli, il mantenimento dei privilegi economici e dunque sulla perpetuazione della disuguaglianza tra ricchi e poveri.

Citare l'impegno di Don Lorenzo Milani prima e di Francuccio dopo significa voler ricordare che è possibile da una sede anonima e periferica fare formazione, combattere battaglie importanti, trasmettere valori, cultura, saperi al pari e a volte meglio di altre sedi considerate “prestigiose”. Si tratta certamente di un messaggio d'incoraggiamento, ma anche di una doverosa precisazione: non sempre il cosiddetto “centro” è un luogo propulsore di cultura e democrazia, il più delle volte esso è espressione di potere e concentrazione di ricchezza e dunque rappresenta un terreno fertile di adeguamento allo *status quo*. In certi casi, è la periferia, con le sue stridenti contraddizioni e le laceranti difficoltà, a rappresentare il luogo più idoneo da cui far partire istanze di giustizia, equità, solidarietà. In quest'ottica, la dialettica Nord / Sud va rivisitata considerando che i rapporti di sfruttamento e di povertà attraversano tutti i paesi e le differenze sociali hanno a che vedere più con l'ineguale distribuzione economica e con lo sfruttamento dei territori che non con la presunta compattezza di realtà immaginate “omogenee”, ad esempio: meridionali *versus* settentrionali, orientali *versus* occidentali, extracomunitari *versus* europei. Come dichiara Francuccio: “Ovunque la società è divisa in classi con conflitti, diversità di interessi e alleanze che non rispettano le frontiere”⁶. Pertanto, continua l'allievo di Don Milani, il ricco latifondista brasiliano è *contro* il bracciante che parla la sua stessa lingua ed ha il suo stesso passaporto ed è invece *con* le multinazionali che hanno il suo stesso interesse alla privatizzazione⁷. Andando oltre la visione *naturale* di un mondo suddiviso in blocchi culturali, identitari, religiosi e rappresentato in maniera uniforme tramite stereotipi che spesso contrappongono semplicisticamente i Nord ai Sud del mondo, emergono i protagonisti concreti: gli imprenditori, gli esportatori, i braccianti, le multinazionali, le *élite* trasversali⁸. In tal modo è possibile riscrivere la storia in termini di interessi e responsabilità, di strategie e convenienze, piuttosto che di vaghe quanto imprecise spiegazioni astratte sulla povertà e sull'arretratezza economica di una parte del nostro pianeta.

Il fatto che quest'uomo, allievo di Don Milani, si sia messo dalla parte sbagliata del mondo, come recita il titolo di un libro-intervista⁹,

6 L. GUADAGNUCCI (a cura di), *Dalla parte sbagliata del mondo. Intervista a Francesco Gesualdi*, Terre di mezzo / Altreconomia, Milano, 2008, p.11.

7 *Ibidem*.

8 F. GESUALDI, *Nord/Sud: predatori, predati e opportunisti*, Emi, Bologna, 1993..

9 L. GUADAGNUCCI (a cura di), *Dalla parte sbagliata del mondo. Intervista a*

testimonia che è possibile “fare grandi cose anche rimanendo ai margini fisici e simbolici del sistema dominante”¹⁰. Francuccio, appunto, ha condotto la sua battaglia etica e politica contro grandi colossi – mobilitando migliaia di persone – da un lembo di terra ai più sconosciuti.

3. Le lezioni di Barbiana

Da Barbiana Francuccio ha imparato due lezioni fondamentali e cioè “che i poteri non stanno in piedi per energia propria ma per il consenso che ricevono dal basso”¹¹ e che il sapere deve essere utilizzato per liberarsi tutti insieme dall'ingiustizia.

Riguardo la prima lezione, è importante riflettere sul fatto che il potere – di qualunque bandiera e colore politico sia – può sempre contare sul consenso di coloro i quali, per semplice ignoranza oppure per la soddisfazione dei propri interessi e il mantenimento dei propri privilegi non esercitano un pensiero critico, ovvero non fanno o non vogliono prendere posizione contro i poteri costituiti. Piuttosto, essi scelgono di volta in volta questo o quello in maniera opportunistica, per ragioni di convenienza, godendo dei frutti dell'ingiustizia perpetrata da altri – imprenditori, banche, governi, grandi aziende, associazioni, imprese, uomini politici, società private – a danno di chi non ha risorse e mezzi per contrapporsi. In specifico, come denuncia Francesco Gesualdi, il commercio internazionale, così come si configura attualmente, è organizzato in funzione dell'arricchimento di grandi imprese multi e trans-nazionali che rappresentano “gli attuali dominatori della terra”¹².

Dalla consapevolezza della necessità di stabilire l'esatta collocazione di chi crede invece che l'esercizio della democrazia sia fondamentale, ovvero che bisogna posizionarsi dalla parte dei braccianti, degli operai, dei migranti, dell'ambiente e di tutti i Sud, nasce il consumo critico, ovvero nasce il bisogno - che è insieme scelta esistenziale, politica, morale - di prendere le distanze dal sistema neo-liberista fondato sulla disuguaglianza sociale e sull'idea distorta di “progresso” a tutti i costi¹³. Francuccio, insieme ad altre persone che come lui credono che sia possibile, oltre che doveroso, lottare per un altro modello di economia, per la costruzione di una nuova società e di un mondo più equo e più giusto, è arrivato a progettare un'economia della sobrietà in cui per tutelare i diritti di tutti è necessario che gli interessi pubblici prevalgano su quelli privati¹⁴.

Francesco Gesualdi, cit.

10 L. GUADAGNUCCI (a cura di), *Dalla parte sbagliata del mondo. Intervista a Francesco Gesualdi, cit.*, p.6.

11 L. GUADAGNUCCI (a cura di), *Dalla parte sbagliata del mondo. Intervista a Francesco Gesualdi, cit.*, p.40.

12 L. GUADAGNUCCI (a cura di), *Dalla parte sbagliata del mondo. Intervista a Francesco Gesualdi, cit.*, p.12.

13 F. GESUALDI, *Geografia del supermercato mondiale*, Emi, Bologna, 1996.

14 F. GESUALDI, *Sobrietà. Dallo spreco di pochi ai diritti per tutti*, Feltrinelli, Milano,

La seconda lezione di Barbiana riguarda il fatto che il sapere deve essere utilizzato per liberarsi *tutti insieme* dall'ingiustizia. L'ingiustizia può essere considerata il risultato della somma di tante azioni individuali che alla fine consentono a qualcuno di prevaricare. Gesualdi, citando Don Milani, scrive: "se vogliamo evitare quei crimini che sono stati commessi lungo la storia, dobbiamo insegnare ai giovani di sentirsi ciascuno responsabile di tutto".

É vero che la macchina militare funziona perché c'è qualcuno che dà l'ordine, ma è altrettanto vero che c'è tutta una catena di persone che ubbidisce. Il sapere, allora, è quello strumento che consente la presa di coscienza del ruolo svolto da ognuno nella perpetuazione dell'ingiustizia. Per liberarsi da essa, dunque, è necessario non soltanto comprendere come funziona il meccanismo di produzione e di riproduzione dell'ingiustizia, quanto piuttosto assumere un atteggiamento critico riguardo le proprie responsabilità. Inoltre, il sapere condiviso può essere uno strumento di forza attraverso cui organizzarsi e, tutti insieme, avanzare richieste, combattere battaglie, rivendicare diritti, correggere situazioni abnormi.

Studiando le filiere produttive, il fondatore del consumo critico in Italia, ha compreso che è possibile far cambiare atteggiamento alle grandi multinazionali, colossi apparentemente intoccabili che scricchiolano quando vedono compromessa pubblicamente la loro immagine. Grazie al lancio negli anni Novanta di diverse campagne di sensibilizzazione a cui la gente ha risposto generosamente - mostrando grande attenzione e sensibilità - Francuccio ha vinto molte battaglie contro giganti del commercio, riuscendo a far risarcire dei lavoratori a Hong Kong e ottenendo migliori condizioni di lavoro in Kenia, nelle piantagioni di banane, e in Pakistan, dove prevaleva il lavoro minorile.

Oggi l'idea di un consumo critico e responsabile è una realtà assodata. L'opera di informazione e di denuncia da parte di chi ha creduto che fosse doveroso mettersi dalla parte dei più deboli ha avuto l'esito inaspettato e certamente positivo di formare coscienze individuali critiche, oltre che collettive. Questo significa che se è vero che negli ultimi vent'anni sono proliferate le associazioni, i movimenti e i gruppi che nel loro piccolo lavorano portando avanti battaglie collettive per combattere le ingiustizie, è altrettanto vero che anche i singoli cittadini sono mediamente più informati e più sensibili verso le tematiche della povertà e dello sfruttamento, dimostrandosi spesso consumatori attenti e critici. Questo risultato è certamente frutto del lavoro di persone che hanno creduto che l'informazione, il sapere, la parola possono contribuire a cambiare, educandole, le persone. Tuttavia, una precisazione va fatta. Essa riguarda le profonde discrepanze tra le idee che spesso si professano (e i valori a cui si dichiara di aderire) e i comportamenti concreti. Si tratta in sostanza della difficoltà di conciliare due modelli che si contrappongono con forza: da un lato, è noto che acquistare un paio di *jeans* a dieci euro è un'azione

“problematica” in quanto c'è il rischio di contribuire allo sfruttamento degli operai del sud del mondo; dall'altro, è vero che il benessere prevede un consumo volto a soddisfare necessità che si considerano “immediate” e impellenti. Certamente è un problema culturale ancor prima che economico e questo, i movimenti come Commercio equo e solidale, Altromercato, Scelgo bio, Almaverde, lo hanno ben compreso¹⁵.

4. Un modello educativo aperto

Dal punto di vista del modello educativo, la scuola di Barbiana ha rappresentato per gli allievi di Don Milani un modo di sperimentare la vita in comune, imparando il lavoro concreto e potenziando l'istruzione attraverso esperienze culturali come i viaggi, la lettura dei giornali, la ricerca bibliografica, il confronto con persone provenienti da altre parti del mondo. Essa ha rappresentato un autentico laboratorio di idee, valori, cultura; un luogo cioè dove era possibile praticare la vita di comunità e nello stesso tempo aprirsi al mondo esterno. I viaggi rappresentano, infatti, un aspetto formativo di un certo rilievo nella concezione scolastica di Lorenzo Milani. Come ricorda Francuccio, “il viaggio all'estero era concepito come una continuazione della scuola, un altro modo per incontrare persone, situazioni, esperienze, per confrontarci con altri modi di pensare e di vivere. Era anche un modo per imparare a cavarcela, a consultare un orario dei treni, a saperci muovere per città sconosciute, a varcare le frontiere”¹⁶.

Attraverso l'apertura al mondo esterno, si realizzava il processo culturale per eccellenza: lo studio della storia e della geografia diventavano “concreti”, la lingua straniera si imparava sul posto e dunque veniva praticata dal vivo. Accanto a ciò vi era l'immersione dei ragazzi nei codici e negli stili culturali e nella vita politica altrui. La frequentazione di teatri, l'ascolto di concerti, l'interesse verso il cinema straniero e l'intrecciarsi di contatti e relazioni con persone diverse che vivevano all'estero, erano esperienze che hanno segnato in maniera profonda gli allievi di Don Milani. La sua scuola può essere definita un luogo periferico in cui un modello educativo altamente formativo e qualificante preparava dei giovani alla straordinaria complessità del mondo circostante. Infatti, secondo Francuccio, il viaggio era anche “un modo per aiutarci a toglierci di dosso la timidezza ancestrale dei contadini che non sono mai usciti di casa”. Questo principio, che potremmo chiamare dell'internazionalizzazione o anche dell'interculturalità, è oggi più che mai valorizzato in quanto si è compreso il grande valore formativo di un'educazione che punta non solo all'acquisizione di competenze e conoscenze ma anche alla valorizzazione di

15 Per un approfondimento su tale tematica cfr. P. Panarello, *Educazione, ambiente, cultura della sostenibilità*, in «Vega», n. 1, anno VII, gennaio-aprile 2011, pp. 1-49 (www.vegajournal.org).

16 L. GUADAGNUCCI (a cura di), *Dalla parte sbagliata del mondo. Intervista a Francesco Gesualdi*, cit., p.10.

esperienze culturali in grado di rappresentare per i giovani un momento dialogico di apertura, riflessione e autocritica. Non si potrebbe comprendere appieno lo spirito pedagogico di Don Lorenzo Milani senza mettere opportunamente in luce la centralità di tale aspetto, così come oggi non potremmo parlare di consumo critico se non ci fosse stato quello “stimolo a leggere la realtà in un'ottica di giustizia e di uguaglianza” così come veniva insegnato a Barbiana¹⁷.

Riferimenti bibliografici

- BALDUCCI E. (1995), *L'insegnamento di Don Milani*, Laterza, Roma-Bari.
- CHIOSSO G. (1997), *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia.
- CHIOSSO G. (2001), *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia.
- CHIOSSO G. (2002), *Elementi di Pedagogia*, La Scuola, Brescia.
- FORNACA R. (1996), *Storia della pedagogia*, La nuova Italia, Scandicci.
- GESUALDI F. (1972), *Signornò*, Guaraldi, Rimini.
- GESUALDI F. (1992), *Boycott!*, Macro Edizioni, Firenze.
- GESUALDI F. (1993), *Nord/Sud: predatori, predati e opportunisti*, Emi, Bologna.
- GESUALDI F. (1996), *Geografia del supermercato mondiale*, Emi, Bologna.
- GESUALDI F. (1999), *Manuale per un consumo responsabile. Dal boicottaggio al commercio equo e solidale*, Feltrinelli, Milano.
- GESUALDI F. (2005), *Sobrietà. Dallo spreco di pochi ai diritti per tutti*, Feltrinelli, Milano.
- GESUALDI F. (2006), *Guida al vestire critico*, Emi, Bologna.
- GESUALDI F. (2007), *Guida al telefono critico. Il mondo della telefonia messo a nudo*, Terre di mezzo / Altreconomia, Milano.
- GIOVANZANA M. – MUSSO D. (a cura di) (2005), *Io boicotto Nestlè*, Terre di mezzo / Altreconomia, Milano.
- GUADAGNUCCI L. (a cura di) (2008), *Dalla parte sbagliata del mondo. Intervista a Francesco Gesualdi*, Terre di mezzo / Altreconomia, Milano.
- PANARELLO P. (2011), “Educazione, ambiente, cultura della sostenibilità”, in «Vega», n. 1, anno VII, gennaio-aprile 2011, pp. 1-49 (www.vegajournal.org).
- SCUOLA DI BARBIANA, (1967) *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze 1976.

17 L. GUADAGNUCCI (a cura di) (2008), *Dalla parte sbagliata del mondo. Intervista a Francesco Gesualdi*, cit., p.98.

TRA INDIVIDUALIZZAZIONE E PERSONALIZZAZIONE. L'IDEALE EDUCATIVO IN DON MILANI

di Anna Maria Passaseo*

Abstract

The paper aims at demonstrating that the heritage left by Lorenzo Milani's whole educational work, that can be summarized in the philosophy of individualization, needs, today, to be taken into deep consideration especially at the level of school policy. The philosophy of personalization, which underlies the school reforms of the last decade, risks to be misunderstood and to produce negative effects on education if not well enlightened by don Milani's great lesson.

In uno scritto di qualche tempo fa, Antonio Santoni Rugiu definiva l'opera di don Milani con la felice metafora del «sasso nello stagno», dove lo stagno per il priore di Barbiana, rappresentato dal sasso che smuove le acque, era la scuola pubblica con i suoi insegnanti¹. Si tratta di una metafora, questa dello stagno, che si adatta ancora oggi, non tanto a raffigurare la scuola pubblica e i suoi insegnanti, che nel frattempo hanno accolto con consenso e fatto propria la lezione milaniana, quanto a rappresentare la politica scolastica. A rendere nuovamente stagnante l'acqua del mondo della scuola sono i cambiamenti intervenuti da ormai quasi un decennio in materia di legislazione scolastica, facendo emergere non poche confusioni, imprecisioni ed equivoci sottesi al lessico pedagogico utilizzato all'interno dei documenti ministeriali e mettendo in luce, come spesso accade, lo iato esistente tra politica e vita reale. Uno iato che ha trovato espressione nell'acceso dibattito che anima l'universo complesso e appassionato dei protagonisti dell'educazione, dai «teorici» ai «pratici», dagli studiosi e accademici di formazione e didattica, agli impegnati in qualità di dirigenti, insegnanti, educatori².

Ad esigere puntualizzazioni e richieste di chiarezza semantica è stata una certa disinvoltura nell'utilizzo di vocaboli come capacità, abilità, competenze, conoscenze, per definire all'interno dei documenti di legge la svolta epocale a cui, dalla fine degli anni Novanta, con l'avvio del processo di autonomia scolastica, stava andando incontro il sistema formativo italiano attraverso l'introduzione della filosofia della *personalizzazione*³. Una filosofia portata avanti tramite una terminologia facente capo a tutto ciò che, con un'espressione che Howard Gardner riterrebbe non poco ambigua, viene tuttora definito «potenziale umano», ad indicare il complesso unico di condizioni naturali di cui ciascuno è portatore, nell'atto in cui incontra la cultura.

* Ricercatore in Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Messina.

¹ A. SANTONI RUGIU, *Don Milani. Una lezione di utopia*, ETS, Pisa 2008, p. 11.

² Un'idea della vivacità di tale dibattito, alimentato soprattutto sul web, può essere fornita dal sito <http://www.edscuola.it>, frequentato da esperti e operatori a vario livello del mondo dell'istituzione scolastica e considerato una sorta di agorà qualificata per discutere e commentare testi di legge, letteratura pedagogica, teorie e prassi didattiche.

³ Cfr. sull'autonomia scolastica: L. 59/97; dlgs 112/98; dpr 275/99 e sulle riforme dell'istruzione: L.53/2003

Si trattava di una svolta poiché la logica della personalizzazione si opponeva – almeno concettualmente, dal momento che, poi, nella pratica, si è visto quanto si rendesse invece necessaria e inevitabile una conciliazione – alla logica che, sin dal finire degli anni Sessanta del secolo scorso, aveva caratterizzato il sistema di istruzione italiano, vale a dire l'*individualizzazione*.

Con questo termine la scuola italiana dell'ultimo quarantennio ha inteso la possibilità di far raggiungere gli stessi risultati di apprendimento e crescita a tutti i soggetti seppur attraverso percorsi differenti e, per l'appunto, individualizzati, in considerazione delle differenze di partenza che questi presentavano. Così facendo, il sistema formativo difendeva e faceva propria la grande lezione pedagogica rappresentata dall'esperienza di don Milani e dei ragazzi di Barbiana: l'educazione può effettivamente modificare i destini individuali e combattere l'esclusione sociale. Dunque, confutare la tesi sociologica della scuola come strumento di riproduzione sociale, che ripropone in uscita le caratteristiche socio-economiche dei ragazzi in entrata, costituiva un obiettivo non solo possibile ma fondamentale da raggiungere⁴.

Scopo precipuo delle istituzioni scolastiche, da perseguire attraverso la teoria dell'*individualizzazione*, è stata pertanto la promozione del successo formativo per tutti gli alunni, indipendentemente dalle condizioni di partenza e dalle qualità intellettive, per consentire a ciascuno il raggiungimento del comune obiettivo di essere in grado di esercitare i propri diritti di cittadinanza all'interno di una società democratica. Un obiettivo raggiungibile, sulla scorta di tutti quegli studi che hanno caratterizzato la storia della pedagogia del Novecento e oltre – da Claparède alla Pankhurst, dalla Montessori a Freinet, solo per menzionarne alcuni, che hanno avuto l'effetto di far risuonare e riconoscere l'opera di don Milani –, attraverso la cura dei principali aspetti su cui si basa la vita a scuola. Supportata da questi studi iniziali, infatti, la ricerca psico-pedagogica e didattica ha conseguito sviluppi notevoli in merito a cosa in realtà implichi e comporti sul versante pratico-operativo l'*individualizzazione*.

Così, a partire dalla considerazione degli aspetti sociali, delle relazioni interpersonali, fino ad arrivare agli aspetti più propriamente legati all'apprendimento, analizzati sia dalla prospettiva dell'educatore, sia dalla prospettiva degli educandi, l'idea di *individualizzazione* è stata declinata in particolari atteggiamenti da coltivare, in adeguate strategie didattiche, in approfondimenti di studi ed analisi per riconoscere i diversi stili di approccio alla conoscenza presenti in un'aula⁵.

Se, dunque, l'*individualizzazione* fa riferimento alla teoria dell'uguaglianza di esiti, di tutt'altra matrice teorica è la prospettiva della personalizzazione, finalizzata a sviluppare doti, talenti e libertà individuali, che inevitabilmente conducono ad una diversità di risultati di apprendimento e sviluppo da soggetto a soggetto. Si tratta di due

⁴ Si muovevano, com'è noto, nella direzione di dimostrare la logica di potere tesa al mantenimento delle stratificazioni sociali insita nelle istituzioni formative gli studi negli anni Sessanta di alcuni sociologi dell'educazione come Pierre Bordieu, sui processi di condizionamento culturale veicolati dall'educazione, o di Basil Bernstein, sul ruolo del linguaggio sia nella formazione del pensiero sia nello sviluppo delle capacità individuali e sull'interdipendenza tra linguaggio e posizione economica.

⁵ Si pensi alle modalità di intervento del *Mastery learning*, alle didattiche laboratoriali, a tutte le tecniche metacognitive che valorizzano i vari stili di apprendimento. Cfr. J.K. BLOCK, *Mastery learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, trad. it., Loescher, Torino 1983; B.S. BLOOM, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, trad. it., Armando, Roma 1987; F. DE BARTOLOMEIS, *Sistema dei laboratori. Per una scuola nuova, necessaria e possibile*, Feltrinelli, Milano 1978; C. CORNOLDI, R. De Beni, Gruppo MT, *Imparare a studiare*, Erikson, Trento 1993; R.J. STERNBERG, *Stili di pensiero: differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, trad. it., Erickson, Trento 1998; M.R. ZANCHIN, *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia*, Armando, Roma 2002; DUNN, K. DUNN, *Programmazione individualizzata*, trad. it., Armando, Roma 1978; A. CANEVARO, M.G. BERLINI, *Potenziali individuali di apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

modalità differenti di guardare all'ideale di soggetti autonomi in una società democratica: l'uno maggiormente rivolto all'idea di cittadino in possesso di uguali diritti, dignità e strumenti per partecipare alla vita pubblica; l'altro teso, deumanamente, all'idea di cittadino che in un contesto di vita associata democratica trova la possibilità di esprimersi e realizzarsi secondo le proprie capacità individuali che nel panorama umano «sono indefinitamente numerose e variabili».⁶ Cosicché, nella prospettiva dell'individualizzazione la didattica diversificata è finalizzata a consentire l'abbattimento di quelle differenze individuali che costituiscono vere e proprie barriere all'inclusione e alla partecipazione sociale (si pensi ad esempio alle barriere rappresentate dalle differenze di linguaggio, tema caro a don Milani); nella prospettiva della personalizzazione, la didattica differenziata mira a garantire il libero sviluppo di capacità differenti per ciascun soggetto.⁷ Se nel primo caso è possibile dunque individuare l'*uguaglianza* come principio di fondo, nel secondo caso si potrebbe parlare di *diversità* o, al più, di *uguaglianza di opportunità*.

Tra i principali documenti che per primi introducono la personalizzazione all'interno dell'ordinamento scolastico rientrano la Legge 53/2003, i Decreti legislativi 59/2004 per il primo ciclo e 226/2005 per il secondo ciclo, oltre che le Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati. I successivi atti legislativi e disegni di legge fino ad oggi, pur apportando cambiamenti di altri tipo, non hanno tuttavia modificato questo orientamento di base. Un orientamento codificato attraverso una terminologia la cui condivisione di significato è tutt'altro che implicita o scontata, e tuttavia a tutt'oggi sottintesa, lasciando di fatto insoluti nodi problematici di non poco rilievo all'interno dei discorsi educativi.

Un primo termine fonte di disorientamento compare all'articolo 1, comma 1 della Legge 53/2003, dove si individua come obiettivo principale della riforma quello di: «favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana», lasciando aperta e libera da specifiche interpretazioni il termine persona umana e generando la prima difficoltà che una simile espressione, tanto suggestiva quanto vaga, può comportare sul piano pratico. I Decreti legislativi 59/2004 (primo ciclo) e 226/2005 (secondo ciclo), poi, introducono le attività facoltative e opzionali organizzate per favorire la personalizzazione dei piani di studio. Si tratta di aspetti innovativi che inseriscono nell'orario scolastico, accanto ad un programma comune obbligatorio, un sistema di opzioni per consentire all'alunno di coltivare le proprie inclinazioni e le proprie specifiche potenzialità. In altre parole, la tendenza è di promuovere le potenzialità individuali mediante l'offerta di attività elettive e l'eventuale diversificazione delle mete formative.

Non è in questa sede opportuno interrogarsi su come le istituzioni scolastiche si siano adoperate e cerchino di adoperarsi tuttora per realizzare quanto, molto aleatoriamente richiedono le direttive nazionali: la soluzione "concettuale" che sembrerebbe conciliare e legittimare tutti i tentativi di messa in pratica risiederebbe nell'idea di "flessibilità", come condizione essenziale, in ogni caso, per entrambe le strategie, sia di individualizzazione sia di personalizzazione.⁸

⁶ J. DEWEY, *Democrazia ed educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 2000 [1916], p.115.

⁷ Un efficace excursus per la comprensione di come, nella storia del pensiero occidentale, la dialettica individualizzazione/personalizzazione abbia sempre suscitato l'interesse pedagogico è rintracciabile in M. BALDACCI, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento 2005.

⁸ L'autonomia delle istituzioni scolastiche ha incrementato gli spazi di flessibilità in relazione a tre dimensioni in particolare: i piani di studio, l'organizzazione didattica, l'organizzazione del lavoro dei docenti. Per i piani di studio si parla di: interpretazione degli obiettivi specifici di apprendimento e loro utilizzazione per definire obiettivi formativi; possibilità di compensazione tra gli orari delle discipline; possibilità di introdurre ulteriori discipline; eventuali ampliamenti dell'offerta formativa. Per quanto concerne la flessibilità dell'organizzazione didattica l'impegno riguarda: la distribuzione del monte ore annuale complessivo

Ciò che appare opportuno in questa sede è invece rilevare quelle criticità che la dialettica personalizzazione/individualizzazione ha immediatamente sollecitato.

Tra le posizioni più definite e preoccupate circa le conseguenze dei cambiamenti in corso si è da subito schierata quella di Benedetto Vertecchi, secondo cui «personalizzare un percorso vuol dire adattare i traguardi dell'istruzione alla previsione di successo che si ritiene di formulare per ciascun allievo. In pratica, si torna ad affermare una concezione deterministica della relazione tra caratteristiche personali e livello degli apprendimenti». ⁹ Infatti, nel momento in cui «si osserva che un allievo apprende con difficoltà, sarà ridotto per quell'allievo il livello dell'attesa, senza preoccuparsi di esplorare le cause che fino a un certo momento del percorso educativo, quello in cui il giudizio predittivo è espresso, gli hanno impedito di conseguire risultati migliori». ¹⁰

Da una certa prospettiva, continua lo studioso, «si potrebbe anche pensare che alla personalizzazione corrisponda una scelta realistica, mentre l'individualizzazione perseguirebbe un'improbabile utopia. Ma non è così. Se da un allievo ci attendiamo poco, è probabile che otterremo ancora meno. Se l'attesa diminuita è legittimata da una corrispondente diminuzione dei traguardi da perseguire, anche i comportamenti subiranno una deriva al ribasso». ¹¹ Pertanto, «quel che ad alcuni può sembrare realismo, è al più una sorta di iperrealismo, in cui l'educazione è sottratta alla complessità delle interazioni socioculturali che ne caratterizzano l'azione». ¹²

Ma ciò che qualifica l'istruzione, secondo Vertecchi, è proprio l'uniformità del criterio di giudizio: non si può accettare che determinati risultati siano raggiunti da alcuni e non da altri o, peggio, che si rinunci a priori a considerare tali risultati raggiungibili da una parte degli allievi. «Le scelte di politica scolastica, dalla riforma della scuola media in poi, hanno perseguito, con maggiore o minore coerenza, un intento di progresso. Certamente si poteva far meglio. Ma ridurre l'affollamento delle classi, favorire l'integrazione degli svantaggiati, contenere la dispersione, offrire un tempo scolastico aggiuntivo possono essere considerate scelte orientate ad assicurare il raggiungimento di traguardi omogenei. E ciò è tanto più vero in un paese in cui il livello di istruzione diffuso era (ed è per gli strati più anziani della popolazione) mediamente piuttosto basso. [...] tendere al raggiungimento di traguardi omogenei significa, infatti, potenziare l'offerta di istruzione al fine di ridurre gli effetti condizionanti di origine sociale». ¹³ Preoccupazione, quest'ultima, che ha sempre animato l'azione di don Milani.

Altre posizioni, come quella di Massimo Baldacci, vedono la logica della personalizzazione non in alternativa a quella dell'individualizzazione, ma in una sorta di continuità: «Individualizzazione si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento. Personalizzazione indica invece le strategie didattiche finalizzate a garantire a ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive (capacità spiccata rispetto ad altre/punto di forza)». ¹⁴ In altre

obbligatorio; la distribuzione del monte ore annuale delle singole discipline; la determinazione della durata delle unità di insegnamento; la modalità di formazione dei gruppi in apprendimento. La flessibilità nell'organizzazione del lavoro dei docenti si espliciterebbe nell'alternanza tra: lezione frontale alla classe; attività per gruppi di alunni diversi dalla classe; attività di laboratorio; progetti; attività aggiuntive; incarichi.

⁹ B. VERTECCHI, *Insuccessi personalizzati*, in "Insegnare", n.5, 2003, p. 13.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ivi*, p.14.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ M. BALDACCI, *Voce "Individualizzazione"*, in G. CERINI e M. SPINOSI (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli 2003, rintracciabile sul sito www.NotiziedellaScuola.it.

parole, se l'individualizzazione si prefigge una sorta di alfabetizzazione base, assolutamente necessaria, «la personalizzazione ha lo scopo di far sì che ognuno sviluppi propri personali talenti; nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno (pluralità di percorsi formativi/piste indirizzate verso destinazioni differenti, possibilità di scelta da parte dell'alunno, grado di consapevolezza circa il proprio profilo di abilità, realizzazione di un adeguato contesto didattico). Aiutare ogni studente a sviluppare una propria forma di talento è probabilmente un obiettivo altrettanto importante di quello di garantire a tutti la padronanza delle competenze fondamentali».¹⁵

Ora, al di là dei punti di vista e delle problematiche di tipo progettuale e organizzativo che conseguono al difficile compito da parte delle istituzioni educative del mettere in atto cambiamenti così radicali, cercando al tempo stesso di assicurare un percorso di continuità migliorativa della politica scolastica, il problema che si pone alla nostra attenzione è di natura prevalentemente linguistica, nel senso di accordo sui significati. Non si tratta infatti di stabilire se sia meglio o peggio parlare di individualizzazione o personalizzazione o, ancora, trovare delle modalità di conciliazione tra le due tendenze educative. Il problema che si pone è l'interpretazione da attribuire alle parole utilizzate nei documenti ministeriali che sottendono concetti, teorie e convinzioni difficili da condividere alla luce degli studi psicopedagogici e filosofici attuali. In particolare, a creare difficoltà interpretative e contraddizioni risultano termini come persona e capacità.

Sul primo versante, lasciare aperta l'espressione "persona" a significati vaghi ed incerti, che non definiscono una posizione né di stampo personalista né di stampo psicologico, ha finito con il rendere difficile, quando non impossibile, delineare delle chiare finalità educative, traducibili in concreti obiettivi formativi.

Sull'altro versante, ciò che appare evidente in merito all'utilizzo dell'espressione "capacità personali" è che le capacità intese come potenzialità naturali, nel senso di semi che attendono solo di germogliare attraverso l'azione educativa, costituiscono una visione non corretta se si tiene conto dei risultati raggiunti dall'attuale ricerca psicopedagogica¹⁶.

Pensare ai complessi processi di crescita, sviluppo e apprendimento di un soggetto a partire dalla nascita ricorrendo al concetto di entelechia aristotelica si rivela del tutto inadeguato. Considerare le capacità come innate entità astratte che attendono solo di essere illuminate da precise sollecitazioni educative è un'idea non più sostenibile. Come suggeriscono le ricerche psicoevolutive e di stampo gardneriano, le capacità non rappresentano un già dato nella mente del soggetto, ma un complesso insieme di esiti sempre crescenti, che si sviluppa lungo un percorso di continui adattamenti e assimilazioni a cui, una volta venuto al mondo, il nuovo nato perviene momento dopo momento. Le capacità quindi non sono, ma sono costruite quotidianamente. Se le condizioni ambientali e relazionali sono favorevoli, le capacità maturano, si esprimono, e nascono attitudini, atteggiamenti, disponibilità, curiosità, e tutti quei tratti che caratterizzano una personalità in fieri. Se, viceversa, il contesto è povero di stimoli oppure fornisce solo stimoli negativi, lo sviluppo delle capacità sarà limitato e non è detto che la deprivazione potrà essere sanata.

All'interno dei vari documenti ministeriali, invece, si legge che nella scuola primaria le capacità personali degli allievi (capacità intellettuali, emotive, espressive,

¹⁵ *Ibidem*. Allo stesso modo, rintraccia una sorta di integrazione tra le due posizioni Giorgio Chiosso, trovandole l'una migliorativa dell'altra. Cfr. G. CHIOSSO, *Voce "Personalizzazione"*, in G. CERINI e M. SPINOSI (a cura di), *Voci della scuola*, cit.

¹⁶ Il riferimento è in particolare a H. GARDNER, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, trad. it. Feltrinelli, Milano 2006.

estetiche, operative, motorie, sociali, morali, spirituali, religiose), di cui essi sono dotati per “natura”, grazie alla mediazione intenzionalmente organizzata delle conoscenze e delle abilità (della “cultura”), diventano competenze personali attraverso l’adozione di opportune strategie formative che prevedono la cura degli ambienti di apprendimento e degli aspetti relazionali che si vengono a creare tra docente e singolo allievo e tra docente e gruppi. Questa è tuttavia una rappresentazione molto ideale, in cui ciascun allievo è inteso come già capace e il ruolo dell’insegnante, equiparato al compito del precettore dell’Emilio rousseiano, si limiterebbe, maieuticamente, a quello di facilitatore del suo sviluppo naturale.

Eppure, già alla fine degli anni Novanta si era parlato di capacità in termini del tutto differenti e relativamente ad una fascia d’età superiore a quella corrispondente alla scuola primaria. La Legge 425/97, infatti, che ha riformato l’esame di maturità, prevede che il rilascio e il contenuto delle certificazioni finali siano finalizzati a «dare trasparenza alle competenze, conoscenze e capacità acquisite» dallo studente ed accertate dalla commissione d’esame. E nel Regolamento applicativo della legge, il DPR 323/98, tale prescrizione viene così descritta: «L’analisi e la verifica di ciascun candidato tendono ad accertare le conoscenze generali e specifiche, le competenze in quanto possesso di abilità, anche di carattere applicativo, e le capacità elaborative logiche e critiche acquisite».

Sottende a questo discorso un’idea di capacità come qualcosa non di già dato, ma da acquisire, al pari delle conoscenze e competenze. Più nello specifico, in tali disposizioni di legge, con conoscenze si intenderebbe il complesso dei contenuti relativi alle varie aree disciplinari in termini di teorie, concetti, principi, dati, informazioni, regole, procedure acquisite dal soggetto; con competenze si intenderebbero tutti quei comportamenti relativi al saper fare, in termini di corretta utilizzazione delle conoscenze acquisite; con capacità si indicherebbe quel valore aggiunto in forza del quale il soggetto elabora conoscenze e competenze acquisite, le mette in discussione, le arricchisce, le integra, alcune ne abbandona, altre ne crea. Ma ciò che è interessante rilevare è che la possibilità di elaborazione di conoscenze e competenze, tipica della capacità, è data proprio dalla relazione dialettica con queste e non da una facoltà innata allo stato potenziale. Sembrerebbe, dunque, esistere, nella normativa e documentazione in materia di istruzione, una duplice concezione di capacità in riferimento alle finalità che i differenti gradi di scuola prevedono e tale duplicità non facilita affatto la professione educativa. L’equivoco maggiore veicolato dai documenti ministeriali tesi a caldeggiare la filosofia della personalizzazione è costituito dal ritenere, sulla scorta di una concezione che parrebbe innatista, o di naturalismo deterministico, che sin dalla scuola dell’infanzia e primaria i soggetti debbano essere lasciati liberi di esprimere e far emergere la propria natura personale, perseguendo, pertanto, obiettivi formativi personalizzati.

Il rischio di una simile concezione è quella di non tener conto dei tempi evolutivi necessari allo sviluppo di tutte quelle aree di capacità individuate da Gardner e del fatto che la realizzazione della persona passa necessariamente dalla formazione della personalità, vale a dire dalla maturità psicologica che consente a ciascuno di operare liberamente la scelta della persona che vuole essere, e di approntare, situazione per situazione, quei comportamenti che ritiene più adeguati e giusti. Dunque non è possibile lavorare su capacità di secondo livello, per definire con Gardner quelle capacità di scelta, appunto, e di valutazione proprie di un soggetto autonomo – quelle capacità, in altre parole, che si intende verificare al momento dell’esame di maturità - se prima non si sono portate a compimento quelle aree di sviluppo basilari che costituiscono l’alfabeto o lo strumentario per lavorare sulla personalità. Non si può prescindere, in altre parole, dalla lezione di don Milani e dal considerare valido il suo ideale educativo.

DON MILANI, TRA PEDAGOGIA E IMPEGNO SOCIALE

di Maria Quartarone*

Abstract

Don Milani's educational model is expressed in the "integrated image of man" that he tries to promote through his educational work: an original, unique, unrepeatable, person and citizen at the same time, certainly limited by the time and the place in which he lives, radically able of autonomy, freedom, responsibility, tending to the maximum self-realization, in order to witness his own value, human dignity.

It is on these aspects that pedagogy has to look at continuously, using a Giuseppe Acone's expression, as looking at a lighthouse able to enlighten shadow zones in which the reality of human person risks to lose her shape or to be cancelled.

Don Lorenzo Milani, convinto assertore e promotore di una società equa e giusta, vive durante il fervore degli anni 50 e 60, preludio della cosiddetta «gestione sociale della scuola» che avrebbe dovuto mutare profondamente l'istruzione pubblica del nostro Paese e di anni che sarebbero stati definiti della «difficile scommessa»¹ per la pedagogia, pieni di tensioni e barricate sociali e di esperienze educative uniche e straordinarie. Al centro del dibattito pedagogico la scuola, considerata un vero e proprio apparato ideologico dello Stato sistema di potere borghese, autoritaria ed oppressiva: da una parte si leva forte un coro *antipedagogico*, una critica radicale contro la pedagogia - tradizionale, accademica, astrattamente teorica e i suoi metodi obsoleti - che trascura la dimensione sociale e politica della cultura e in questo modo avalla modelli formativi funzionali a perpetuare la disuguaglianza sociale². Su un altro fronte, contro il cinismo della società dei consumi che produce disuguaglianza e povertà, si battevano a favore dei diseredati, degli oppressi, dei diversi, degli emarginati, vari orientamenti, espressione di Weltanschauung divergenti (da Freire a Don Milani, a don Zeno, a Danilo Dolci, da Olivetti, a Capitini, a Saltini, da Bruno Ciari a Mario Lodi, da Alberto Manzi a Malaguzzi): gli strali della critica si appuntavano nei confronti di una scuola classista, selettiva, riproduttrice di una cultura elitaria, incapace di risolvere ed affrontare i problemi reali, la richiesta di «un'educazione delle cose concrete», che fornisse a tutti,

*Dottore di Ricerca in Pedagogia speciale e didattica presso l'Università degli Studi di Messina

¹ Cfr. R. LAPORTA, *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze, 1972.

² F. FRABBONI, F. PINTO MINERVA, *Manuale di pedagogia generale*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1994, pag. 14.

soprattutto gli ultimi, i mezzi, in prima istanza l'istruzione per la propria emancipazione sociale, della fondazione di comunità educanti "alternative" alla scuola ufficiale.

In questo clima, in cui si ritrovano le basi di una sensibilità per quegli *aspetti politico-sociali della formazione*, che da lì in poi sarebbero stati al centro dell'interesse della pedagogia sociale³, si colloca l'esperienza educativa di Lorenzo Milani avviata a San Donato di Cadenzano e conclusasi con tutta la sua dirompente *force de frappe* a Barbiana. Contrario all'idea di una scuola confessionale (la conversione alla fede non può avvenire attraverso un processo di scolarizzazione) è del parere che il fine stesso della scuola deve coincidere con quello della politica e dovrebbe assumere un significato sociale: la scuola non deve essere funzionale all'ideologia imperante, non deve riprodurre gerarchie di classe, ma essere una piccola «comunità di apprendimento» aperta e interagente con la più ampia comunità sociale e civile.

Qui il nocciolo della questione socio-educativa per Don Milani: mettere in crisi il sistema scolastico e sociale, rifiutare la cultura dominante, "squarciare il muro di foglio e incenso" della Chiesa, uscire dai condizionamenti voleva dire concepirsi come attori consapevoli impegnati socialmente e criticamente, favorire l'assunzione di un ruolo attivo e responsabile delle culture (soprattutto) subalterne, *timide*, nella società, in modo tale che nessuno potesse calpestare la loro identità. Scrive a questo riguardo: "quando la nuova scuola media fu discussa in Parlamento, noi i muti si stette zitti perché non c'eravamo. L'Italia contadina assente là dove si parlava della scuola per lei".⁴

Ne derivano talune significative istanze pedagogiche: *per favorire una maturazione o un cambiamento oltre a trasformare e/o rendere meno "ostili" le condizioni sociali in cui l'individuo vive bisogna fare in modo che la persona sia messa in grado di autodeterminarsi*.⁵ Di qui il «metodo della coscientizzazione»⁶, quindi l'esigenza della formazione di una "coscienza critica", in grado non solo di valutare criticamente la realtà e prendere coscienza delle contraddizioni della società ed esprimersi attraverso un "pensiero autentico e libero", ma di sovvertire il sistema, di contestare l'ordine esistente. "Che meraviglioso da vecchi prendere un legnata da un figliolo perché è segno che quel figliolo è già un uomo e non ha più bisogno di balia e qui è il fine ultimo di ogni scuola: tirar su dei figlioli più grandi di lei, così grandi che la possano deridere. Solo allora la vita di quella scuola o di quel maestro ha raggiunto il suo compimento e nel mondo c'è progresso".⁷

³ Cfr. a questo proposito V. SARRACINO e M. STRIANO (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive d'indagine*, Edizioni ETS, Firenze, 2001.

⁴ L. MILANI, *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze, 1967, pag. 93.

⁵ A. MICHELIN SALOMON (a cura di), *Modi e luoghi dell'agire educativo*, Antonello da Messina Edizioni, Messina, 2007, pagg. 29-30.

⁶ Da più parti è stato evidenziato come la scuola di Barbiana fu una scuola comunitaria in cui prese corpo l'educazione "autenticamente e non fittiziamente liberatrice" di Paulo Freire.

⁷ M. GESUALDI, *Lettere di Don Lorenzo Milani, priore di Barbiana*, Arnoldo Mondadori, Milano, pag. 200.

La prassi educativa (il *come si fa*) di Don Milani è ampiamente conosciuta: “a Barbiana i ragazzi sedevano attorno ai tavoli, non c’era “cattedra né pulpito” da cui ascoltare prediche e lezioni e la scuola aveva una sua forma “circolare” e collaborativa. Tutti insieme insegnavano in quella scuola”⁸ in un clima di accoglienza autentica, affrontando le più disparate problematiche (dalla politica all’arte, dall’attualità alla storia, dalla geografia alle scienze) e tutto ciò potesse servire per il corso della vita, cogliendo le esigenze reali dei tempi. Don Milani quindi rende i suoi allievi, diremmo oggi, co-protagonisti del processo educativo utilizzando metodi cooperativi⁹ e solidali di insegnamento e apprendimento. Dalla costruzione di mappe concettuali assemblate attraverso i “fogliolini”, all’utilizzo di un modalità in cui gli studenti più grandi insegnavano a quelli più piccoli (oggi diremmo peer tutoring) alla scrittura collettiva ecc... Al centro, ad ogni modo, sempre e comunque la persona, la relazione educativa basata su principi di autorità e normatività, il primato della coscienza, il libero esercizio della ragione critica, i problemi concreti da risolvere in un tempo prolungato, fatto non di pacche sulle spalle e battute scherzose ma di serietà e impegno per realizzare il bene comune. Un tempo *pieno*, in quanto lento, personale e interiore, per mezzo del quale “allargare la visuale [...] portare i discorsi fino in fondo.”¹⁰

Ecco allora la necessità di una profonda rivalutazione di ciò che è «quotidiano», l’importanza di imparare a pensare *dentro le cose e attraverso le situazioni* e del legame con il contesto, il territorio, l’extra-scolastico: *la lettura della corrispondenza in arrivo e in partenza* “per insegnare l’arte dello scrivere, cioè di esprimersi”¹¹, *la lettura dei giornali ad alta voce da cima a fondo* per fare accostare gli allievi alle fonti affinché avessero coscienza dei fatti, soprattutto di quelli attuali: i problemi del lavoro, i tentativi di costruire la pace al di sopra delle barriere ideologiche e nazionali e l’obiezione di coscienza, l’esigenza di una rivoluzione culturale, la fame, l’analfabetismo, il razzismo ecc... e ancora, *le lezioni all’aria aperta* per apprendere sperimentando a diretto contatto con la natura, *le conferenze-lezioni* condotte da visitatori esterni, il cui tema discusso che faceva molto spesso riferimento alla struttura sociale ed economica di quel tempo, era preparato in anticipo dagli studenti che avrebbero quindi potuto attivamente intervenire, *le gite, i viaggi all’estero e l’ospitare a Barbiana dei giovani stranieri* per imparare altre lingue, per realizzare degli scambi culturali che avrebbero consentito di superare confini regionali e nazionali e divenire cittadini del mondo.

La questione è presto posta. La scuola diviene per lui un *luogo di emancipazione*, uno spazio finalizzato alla crescita umana delle persone coinvolte nel processo formativo e allo sviluppo democratico della società,

⁸ R. VIGLINO, *Barbiana: un esempio di apprendimento cooperativo*, in Scuolainsieme, Catania, dossier 2007, pag. 46-49.

⁹G. ABBATE, *La scuola di Barbiana: orientamenti e prospettive didattiche*, in G. ABBATE, (a cura di), op. cit., pag. 81.

¹⁰ P. IANNAMORELLI, *Pensieri e parole di Don Milani*, Editoriale Paoline, 2007, pag. 81 .

¹¹ Ivi, pag. 40.

dove ricostruire una nuova *visione del mondo*: “se ti insegnassi solo a disegnare saresti una bestia che disegna e non serviresti né a te né a nessuno. Te invece devi diventare un Uomo che disegna”¹². Quindi, da istituzione oppressiva che mortifica la dignità dell’uomo a pratica di *ri-appropriazione della dignità di uomo*.

Conseguentemente, la scuola era anche esperienza di «educazione solidale» che si concretizzava attraverso una politica di solidarietà (“caring”, preoccuparsi di tutto e dell’altro) sempre alla ricerca di un fine giusto. Dirà Don Milani: dedicarsi al prossimo. Finalità questa che assumeva per lui non solo un significato religioso ma anche pedagogico, il «prendere forma» nell’impegno comune, nella prossimità cioè immedesimandosi nell’altro, nella riscoperta dell’«alterità» valorizzatrice della cultura dell’altro, nella capacità di “darsi” agli altri e al mondo. L’educazione proprio per questa intrinseca inclinazione dialogica era concepita come *maieutica della persona* basata sulla parola e il dialogo che svolgevano una funzione liberatrice e decondizionante consentendo all’allievo di prendere coscienza di sé e di riscoprirsi attore nel processo (divenire) storico-sociale. Don Milani *non sapeva a memoria i ragazzi*, conosceva le “storie personali” di ciascuno, era convinto che quello fosse il solo modo per valorizzare i loro talenti unici e irripetibili, sistema questo che avrebbe reso un giorno i suoi poveri ragazzi «cittadini sovrani e coscienti». Il diritto a governare piuttosto che ad essere governati, *l’assoluta sovranità* riconosciuta ai suoi giovani, in altre parole il riconoscimento della libertà dell’educando, mi sembra possa essere considerato il nucleo fondamentale, *l’assoluto pedagogico*, (parafrasando un famoso saggio di Raffaele Laporta) del suo fare educativo: “dobbiamo dire ai giovani che essi sono tutti sovrani (...) che bisogna che si sentano ognuno l’unico responsabile di tutto”¹³ e ancora, è fornire un “bagaglio di conoscenze necessarie per crescere e diventare capaci di partecipare alla vita sociale e politica”¹⁴, in altre parole educare al raccordo tra l’individuo e il mondo, alla costruzione del presente ma anche a quella del domani. In questo senso possiamo affermare che “ il merito di Don Milani sta nell’aver individuato il punto archimedeo di ogni cambiamento sociale, il luogo di ogni azione rinnovatrice, nel rapporto individuo-società, persona-struttura, presente-futuro”¹⁵. Qui il senso più profondo della sua lezione: l’istruzione, l’acquisizione di conoscenze e competenze devono essere poste a servizio della crescita della comunità civile e della libertà, preparare i giovani all’«immediato» ma anche «a guardare più lontano», a capire che cosa accadrà domani.

In definitiva, una pacifica resistenza alla società del tempo, una personale lotta dalla parte degli ultimi per un mondo migliore contro l’ingiustizia sociale, una splendida testimonianza di attivismo sociale, di

¹² N. FALLACI, *Dalla parte degli ultimi*, BUR Edizioni Saggi, Milano, 2007, pag. 157.

¹³ L. MILANI, *L’obbedienza non è più una virtù*, LEF, Firenze, 1971 pp. 36-38.

¹⁴ E. MARTINELLI, *Don Lorenzo Milani, dal motivo occasionale al motivo profondo*, Società Editrice Fiorentina, Firenze, 2007, pag. 27

¹⁵ A. MICHELIN SALOMON, *Un riformatore tra utopia e ideologia*, in G. GATTO (a cura di), *Don Milani: scuola e società*, Cappelli Editore, Bologna, 1983, pag. 81.

*indocilità, dissenso e opposizione*¹⁶ dinnanzi alla “sorte di esclusione sociale” che sembra a turno inesorabilmente attendere chi è ultimo, emarginato, oppresso ecc...., per tutto questo, Don Lorenzo Milani (utilizzo le parole sempre attuali di Giuseppe Catalfamo): “ fu, è, e resta per noi, per tutti, nel nostro tempo, nella nostra epoca e nella società un seminatore di speranze, di carità e giustizia”¹⁷.

Riferimenti bibliografici

- ABBATE G. (2008), (a cura di), *Don Milani tra scuola e impegno civile*, Luciano Editore, Napoli.
- ACONE G. (2004), *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, Editrice La Scuola, Brescia.
- CAMBI F. – GIOSI M. – MARIANI A. – SARSINI D. (2009) (a cura di), *Pedagogia generale. Identità percorsi, funzione*, Carocci Editore, Roma.
- CHIOSSO G. (2002), *Elementi di pedagogia*, Editrice La Scuola, Brescia.
- DEMETRIO D. (2009), *L'educazione non è finita*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- FALLACI N. (2007), *Dalla parte degli ultimi*, BUR Edizioni Saggi, Milano.
- FRABBONI F. - PINTO MINERVA (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- GATTO G. (1983) (a cura di), *Don Milani: scuola e società*, Cappelli Editore, Bologna.
- IANNAMORELLI P. (2007), *Pensieri e parole di Don Milani*, Editoriale Paoline, Milano.
- LAPORTA R.(1972), *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze.
- MARTINELLI E. (2007), *Don Lorenzo Milani, dal motivo occasionale al motivo profondo*, Società Editrice Fiorentina, Firenze.
- MICHELIN SALOMON A. (2007) (a cura di), *Modi e luoghi dell'agire educativo*, Antonello da Messina Edizioni, Messina.
- MILANI L. (1967), *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze.
- MILANI L. (1971), *L'obbedienza non è più una virtù*, LEF, Firenze.
- MILANI L. (1974), *Esperienze pastorali*, LEF, Firenze.
- SARRACINO – STRIANO M. (2001) (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive d'indagine*, Edizioni ETS, Firenze.
- VIGLINO R., *Barbiana: un esempio di apprendimento cooperativo*, in «Scuolainsieme», Catania, dossier 2007, pag. 46-49.

¹⁶ Cfr. D. DEMETRIO, *L'educazione non è finita*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009, pag. 151.

¹⁷ Così si esprimeva Giuseppe Catalfamo al termine dei lavori del convegno di studio su Don Lorenzo Milani tenutosi a Palermo il 13/15 maggio 1982.

I CARE: COMPONENTI EMOZIONALI

di Alessandro Versace*

Abstract

The present age is studded by moments of emotional, educational and values crisis, as well as by an increasing lack of reference points. It is in such a context that Don Milani's "I care" can be significant still today and used as a paradigm that, through the emotional understanding of the person and the promotion of an awareness able to avoid forms of homologation, homogenization and anonymity, can be re-proposed as solicitude and concern for the in-formation person.

I care! In questo significativo motto è possibile rintracciare uno degli elementi che rendono attuale l'idea pedagogica di Don Milani. Il Priore di Barbiana, così come la letteratura ce lo ha "consegnato", è una figura che, per certi versi, è stata ricoperta sì da *luci*, quali l'insegnamento della lingua italiana, il sostituire al metodo il saper essere¹, l'inclusione a scuola dei ceti più svantaggiati e altre idee programmatiche che, dopo la sua morte, sono state tenute in considerazione nella redazione di nuovi Programmi scolastici; ma anche da *ombre*, quali il non favorire e prediligere l'attività ludica (che come ben si sa è un'attività indispensabile anche ai fini dell'interpretazione della realtà per il bambino), essere discriminante nei confronti dei ricchi e ridurre le discipline scientifiche e umanistiche a "piccole dispense"².

L'angolazione culturale dalla quale ha poi affrontato il tema della povertà lo ha reso un autentico rivoluzionario, un audace anticonformista e un contestatore rivolto alla Chiesa "storica", allo Stato e alla classe dirigente politica.

L'I care di Don Milani, "l'aver a cuore", il "mi interessa" che era stato scritto sulla sua porta in contrapposizione alla scritta fascista "Me ne frego" la si rintraccia già nella disposizione dell'aula, con i banchi a forma rettangolare; le più recenti teorie socio-costruttivistiche pongono l'accento anche sulla gestione dell'aula che, vista come contesto, indica sia la

* Docente di Analisi dei contesti formativi, Psicopedagogia ed Educazione comparata presso l'Università di Messina, Facoltà di Scienze della Formazione

¹ La teoria psicopedagogica del *curricolo nascosto* mette in evidenza, infatti, che spesso vi è una discrepanza tra il registro linguistico e quello operativo, tra ciò che, cioè, si dice e ciò che si fa. Illuminante a tal proposito è la teoria sull'educazione morale di Kolberg il quale afferma che un bambino apprende meglio (e in modo maggiore) più attraverso l'esemplarità che non attraverso ciò che gli si dice.

² Cannata D, *La scuola di Barbiana*, Calabrografiche, Gioia Tauro, 1981, pp. 92-93 e *passim*

disposizione spaziale degli arredamenti ma, anche e soprattutto, direbbe A. Michelin Salomon, la natura stessa delle relazioni; se, infatti, le relazioni cambiano, muta il contesto stesso; tale annotazione è sottolineata sia dalla più recente *teoria della complessità*, la quale pone a fondamento l'idea della *reticolarità* tra gli elementi, sia dalla teoria *sistemico-relazionale* la quale individua nell'interdipendenza degli elementi la realizzazione del sistema³. La possibilità, infatti, di far nascere un clima positivo e affettivo all'interno di un gruppo-classe, incondizionato direbbe C. Rogers, significa far nascere, nutrire e coltivare le relazioni esistenti e crearne anche di nuove.

Responsività, tenerezza, empatia, ascolto, non intrusività sono elementi che vengono oggi messi in risalto nell'*I care* pedagogicamente attuale, sia in quadri di riferimento teorico-concettuali⁴ sia in espressioni operativo-educative⁵. E sono elementi che risaltano nell'opera educativa di Don Milani, un'opera che scuote l'anima degli educandi, un intervento educativo che mira non solo a promuovere cultura e linguaggio ma, altresì, a individuare solitudine, angosce, paure, tristezze, rabbia, una gamma di emozioni, dunque, che sono tipiche di ogni essere umano ma che solo un attento educatore può scorgere e canalizzarle al meglio. E' un avere a cuore che aiuta l'altro ad attualizzare se stesso⁶, a scorgere diversi e possibili sé e a riconsegnare nuovi orizzonti di senso.

Il *Gianni* di Don Milani è un *Gianni* verso il quale si ha *cura*, una cura che si lega strettamente alle esperienze individuali, sociali e comunitarie che contribuiscono a definire e a modellare l'esistenza, una cura che accompagna e orienta il soggetto nel suo *pender forma*, che si pone come modalità educativa che tiene in considerazione l'unicità del soggetto, la sua individualità originale, il che consente alla persona di compiere se stessa nella relazione con gli altri. Il prender-forma è già una *necessità*, dettata sia dalla temporalità dell'uomo (che è rappresentato non come copia ma come spazio della sua trasformazione, del suo cambiamento che avviene in un presente unico, così come unici sono i contesti in cui agisce), sia per la sua stessa natura: l'uomo è un essere che prende forma; ma, il prender-forma, è anche possibilità, vista come *occasione* di un *poter essere* indivenire e in-relazione, nello spazio e nel tempo, nell'incontro con l'altro⁷. E' un modo per contribuire a scolpire costantemente l'identità contribuendo a rimarcare l'originalità e la singolarità di ogni persona presente sul nostro pianeta. E' una cura che non fa cadere nell'anonimato, che indirizza il soggetto verso la costruzione di nuovi modelli e di nuove esperienze emozionali, che lascia delle tracce profonde nell'anima umana.

³ Lo stesso K Lewin sosteneva che il "tutto" è più della somma delle singole parti.

⁴ Michelin Salomon A, *La cura educativa tra prevenzione e orientamento*, in Michelin Salomon A (a cura di) *Modi e luoghi dell'agire educativo*, Antonello da Messina, Messina, 2007, pp. 21-36.

⁵ Natoli L, *L'amico adulto*, in Michelin Salomon A (a cura di), cit. pp. 91-110.

⁶ Michelin Salomon A, *La cura educativa tra prevenzione e orientamento*, in Michelin Salomon A (a cura di), cit., p. 23

⁷ Cfr. Chiosso G., *Elementi di pedagogia generale*, La Scuola, Brescia, 2002.

L'I care di Don Milani struttura il prender-forma, poiché indica attesa, premura, speranza, affetto da parte dell'educatore verso l'educando, per aiutarlo a scoprire qual è il suo "posto nel mondo", a sperimentare il senso della sua singolare esistenza umana e farla divenire consapevolezza di sé. L'altro, dunque, messo al centro della relazione, non per meri effetti di egocentrismo o etnocentrismo, ma per promuovere la sua formazione integrale; è una cura che, heideggerianamente, corrisponde alla struttura stessa dell'esistenza umana, ovvero è espressione costante e inevitabile della capacità del tutto umana del porsi domande sul senso della vita, della propria vita e di andare oltre ciò che natura e cultura hanno determinato per noi. Così, Don Milani sosteneva che "il maestro deve essere per quanto più 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"⁸

L'aver a cuore, dunque, presuppone che verso l'altro ci sia una spinta, una tensione e una direzione verso l'affettività, la relazionalità, l'emozionalità: il senso dell'umano, nell'*I care* di origini Don milanesi, si basa e si solidifica nello stesso legame che le persone instaurano tra di loro, assumendo contorni emozionali e sfondi fenomenologici che proiettano il soggetto nella costruzione del sé.

E' un viaggio che coinvolge educatore ed educando e che provoca trasformazioni e cambiamenti in entrambi divenendo espressione di scoperta e riscoperta di se stesso e dell'altro. L'esperienza del "sentire" l'altro, di cogliere le sue più profonde emozioni è, dunque, esperienza empatica, exotopica che, nella cura educativa, diviene una comunicazione che supera il distacco emotivo, la negazione degli aspetti personali e l'annichilimento emozionale; ogni volta, infatti, che avviene una chiusura al mondo emozionale vi è il rischio che la persona non possa cogliere l'altro, per parafrasare Heidegger, nel suo *esserci*.

L'aver cura si contrappone a quelle modalità di chiusura, di relazione *up* e *down* tipiche del mondo scolastico che interferiscono nel normale processo di crescita del soggetto. Un allievo isolato all'interno del gruppo-classe, all'interno del suo tessuto sociale sarà incline a sviluppare una bassa autostima, uno scarso senso di autoefficacia e, infatti, a tal proposito si può leggere in "Lettera a una professoressa": "Due anni fa, in prima magistrale, lei mi intimidiva. Del resto la timidezza ha accompagnato tutta la mia vita. Da ragazzo non alzavo gli occhi da terra. Strisciavo alle pareti per non esser visto. Sul principio pensavo che fosse una malattia mia o al massimo della mia famiglia (...) E la timidezza dei poveri è un mistero più antico. Non glielo so spiegare io che ci son dentro. Forse non è né viltà né eroismo. E' solo mancanza di prepotenza"⁹.

⁸ Milani L., *L'obbedienza non è una virtù*, Libreria editrice fiorentina, Firenze, 1965, p. 37

⁹ Il riferimento è chiaramente alla professoressa, che viene indicata con l'appellativo di signora in Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze, s.d., pp. 9-10

Don Milani accoglie, non isola, non "ghettizza", dà spazio ai "Gianni e Sandro" per renderli *culturalmente* ricchi, poiché sa che alienazione e isolamento a scuola certo non contribuiscono a rendere un soggetto più sicuro di sé, a farlo sentire parte integrante di una comunità, con le derivazioni emozionali che ne conseguono. Il non sentirsi parte di una comunità, infatti, produce ansietà, depressione, solitudine, gelosia mentre, al contrario, l'accettazione, l'inclusione provocano felicità, euforia, soddisfazione¹⁰.

Si può desumere, dunque, che per Don Milani la presenza dell'altro richieda un approccio fenomenologicamente emozionale, ispirato alla cura, alla possibilità di «dare all'altro il tempo di essere, il tempo di cui ha bisogno per rispondere affermativamente all'appello a esistere. Il contrario del saper attendere è il pretendere (...). L'attesa, invece, è offerta di spazi liberi, affinché l'altro senta di poter sperimentare liberamente la sua ricerca di sé¹¹.» Il lavoro di cura evidenzia il limite, che è limite umano ed anche organizzativo, ma che può essere "abitato", convissuto attraverso dei parametri che consentano alla persona di sviluppare le proprie potenzialità ed abilità. Il lavoro di cura non è unilaterale, ma si esplicita proprio grazie al *pathos*, al tendere comune, ai vincoli emotivo-affettivi che legano educatore ed educando, in virtù dell'intima ed intrinseca circolarità presente tra i due.

L'attualità pedagogica ed educativa di Don Milani, dunque, sta nell'idea che per costruire e definire in pieno l'identità personale, è necessario "scavare" nelle radici stesse dell'essere umano che danno senso e significato all'esistenza. Le emozioni, l'affettività, la passione, le aspirazioni, lo stesso processo di autorealizzazione sono fattori intrinseci alla specie umana e, pertanto, non possono essere relegati ai margini, rimossi completamente, eliminati, arginati solo perché, oggi e in modo prepotente, vige una logica scienziata e tecnicista. N. Postman paventa addirittura una *fine dell'educazione* se affidata, questa, solo alla narrazione tecnologico-aziendalistica e ciò in virtù del fatto che l'era contemporanea si presenta come un *umanesimo tecnocentrico*, come prossimità radicale e pericolosa con *istanze scientiste*, dominate trasversalmente dalla tecnica e implicitamente nichilista¹².

Le dimensioni emozionale, relazionale ed affettiva di ogni individuo giocano un ruolo rilevante ai fini della costruzione dell'identità personale e sono dei tasselli che hanno la loro importanza nel determinare la costruzione dell'intero puzzle della persona coinvolta in ogni tipo di processo relativo alla sfera dell'agire umano. Il recupero dell'affettivo, dell'emozionale, del relazionale all'interno dell'*I care*, che in Don Milani trova l'attualizzazione più marcata, si basa sull'idea che un rapporto educativo è soprattutto

¹⁰ Baumeister e Leary in Vieno A., *Creare comunità scolastica. Teorie e pratiche per migliorare il benessere degli studenti*, Unicopli, Milano, 2005, p. 36.

¹¹ Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano, 2002, p. 12.

¹² Cfr. Acone G., *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia, 2004.

strutturato sul legame tra due o più persone, sul principio dialogico di stampo buberiano, che rappresenta una via per esplorare il senso dell'umano.