

# RIVISTA DI STUDI E RICERCHE SULLA CRIMINALITÀ ORGANIZZATA

## 2/2023

EDITORIALE. *Don Milani. Per una discussione sulla legalità*, Nando dalla Chiesa | SAGGIO. *Don Lorenzo Milani, il pellegrino dell'assoluto e le sue pietre d'inciampo*, Giovanni Cominelli | DISCIPLINE. *L'insegnamento di Don Milani nelle politiche educative nazionali e regionali*, Simona Chinelli | DOCUMENTO. *Rileggendo oggi "Lettera a una professoressa"*, Riccardo Massa, con nota introduttiva di Jole Orsenigo, *Effetti. Quando il passato ha più futuro di ciò che lo ha seguito* | INTERVENTO. *Diventare cittadini-sovrani*, Duilio Catalano | TESTIMONIANZA. *Il segreto di Barbiana e l'educazione alla cittadinanza nell'esperienza milanese*, Giuseppe Teri | STORIA E MEMORIA. *L'assassinio di Piersanti Mattarella e l'approvazione della Legge Regionale 51/80. Alle origini dell'educazione antimafia nella scuola italiana*, a cura di Ciro Dovizio e Valeria Biasco



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI MILANO



OSSERVATORIO  
SULLA  
CRIMINALITÀ  
ORGANIZZATA

## **Direttore**

Nando dalla Chiesa, *Università degli Studi di Milano*.

## **Comitato Scientifico**

Fabio Basile, *Università degli Studi di Milano* – Stefan Bielanski, *Uniwersytet Pedagogiczny* – Nando dalla Chiesa, *Università degli Studi di Milano* – Donatella Della Porta, *Scuola Normale Superiore Firenze* – Giovanni De Luna, *Università di Torino* – Alessandra Dino, *Università degli Studi di Palermo* – Ombretta Ingrassi, *Università degli Studi di Milano* – Angela Lupone, *Università degli Studi di Milano* – Araceli Manjón-Cabeza Olmeda, *Universidad Complutense de Madrid* – Monica Massari, *Università degli Studi di Milano* – Mariele Merlati, *Università degli Studi di Milano* – Stefania Pellegrini, *Università di Bologna* – Christian Ponti, *Università degli Studi di Milano* – Rocco Sciarrone, *Università di Torino* – Alberto Vannucci, *Università di Pisa* – Federico Varese, *University of Oxford* – Ugi Zvekic, *Ambassador, European Public Law Organization*.

## **Redazione**

Thomas Aureliani, *Università degli Studi di Milano* – Federica Cabras, *Università degli Studi di Milano* – Nando dalla Chiesa, *Università degli Studi di Milano* – Annaclara de Tuglie, *Università degli Studi di Milano* – Ciro Dovizio, *Università degli Studi di Milano* – Ombretta Ingrassi, *Università degli Studi di Milano* – Michela Ledi – Mariele Merlati, *Università degli Studi di Milano* – Christian Ponti, *Università degli Studi di Milano* – Marzia Rosti, *Università degli Studi di Milano* – Arianna Zottarel, *Università degli Studi di Milano*.

Avvertenza: Le note bibliografiche sono redatte in conformità con gli usi delle discipline di appartenenza degli autori

This work is licensed under a [This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

ISSN 2421-5635 | DOI: 10.54103/2421-5635/2023/9/2

# INDICE

## *Editoriale*

**DON MILANI. PER UNA DISCUSSIONE SULLA LEGALITÀ (N.d.C.)** (pp 1-3)

## *Saggio*

**DON LORENZO MILANI, IL PELLEGRINO DELL'ASSOLUTO E LE SUE PIETRE D'INCIAMPO**

di *Giovanni Cominelli* (pp. 4-12)

## *Discipline*

**L'INSEGNAMENTO DI DON MILANI NELLE POLITICHE EDUCATIVE NAZIONALI E REGIONALI**

di *Simona Chinelli* (pp. 13-31)

## *Documento*

**RILEGGENDO OGGI "LETTERA A UNA PROFESSORESSA"**

di *Riccardo Massa* (pp. 32-43), con nota introduttiva di *Jole Orsenigo*: "Effetti. Quando il passato ha più futuro di ciò che lo ha seguito"

## *Intervento*

**DIVENTARE CITTADINI-SOVRANI**

di *Duilio Catalano* (pp. 44-54)

## *Testimonianza*

**IL SEGRETO DI BARBIANA E L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA NELL'ESPERIENZA MILANESE**

di *Giuseppe Teri* (pp. 55-73)

## *Storia e memoria*

**L'ASSASSINIO DI PIERSANTI MATTARELLA E L'APPROVAZIONE DELLA LEGGE REGIONALE 51/80. ALLE ORIGINI DELL'EDUCAZIONE ANTIMAFIA NELLA SCUOLA ITALIANA.**

a cura di *Ciro Dovizio* e *Valeria Biasco* (pp. 74-82)

## QUESTO NUMERO

### **Don Milani. Per una discussione sulla legalità**

Si è celebrato negli scorsi mesi, e ancora si continuerà a farlo in autunno, il centenario della nascita di don Lorenzo Milani. La “Lettera a una professoressa” (con a fianco quasi sempre la “Lettera ai giudici”) si è così riconquistata nella memoria pubblica il posto che le spettava, visto il ruolo capitale del libro nella storia della scuola italiana e, più in generale, nel dibattito sulle diseguaglianze sociali. E tuttavia nell’occasione è anche stato richiamato il rapporto complesso del “priere di Barbiana” con il concetto di legalità: da un lato la tesi che, davanti alle ingiustizie della storia, l’obbedienza non fosse più una virtù; dall’altro il riferimento vigoroso alla prima delle leggi della Repubblica, la sua Costituzione. Come CROSS e come area di discipline impegnate sui temi della legalità abbiamo voluto partecipare a questo importante sforzo collettivo di rivisitazione della figura di don Milani e del senso dei suoi insegnamenti con un convegno che si è tenuto a Scienze Politiche il 24 maggio scorso. Una riattualizzazione doverosa, visti gli sviluppi assunti dallo stesso dibattito sul concetto di legalità e il complicato rapporto tra le varianti semantiche assunte dalla parola di fronte alle urgenze sociali e politiche.

Questo numero monotematico della Rivista nasce proprio da quel convegno e dagli stimoli che ne sono venuti. E cerca di offrire al lettore una visione ad ampio raggio dell’eredità lasciataci dalla piccola ma universalistica esperienza di Barbiana, con speciale (ma non esclusivo affatto) riferimento al contesto a noi più vicino, quello lombardo e milanese. Il numero si apre dunque con un saggio di Giovanni Cominelli, studioso di storia della scuola italiana, che punta a una risistemazione non retorica dell’opera di don Milani all’interno della complessiva vicenda repubblicana, nel tentativo di coglierne sia gli aspetti innovativi sia gli aspetti conservativi. L’autore affianca da subito alla riflessione centrale sui temi della disuguaglianza e del merito quella, non meno importante, sull’obbedienza, verso lo Stato e prima ancora verso la Chiesa vaticana, la più immediata interlocutrice di don Milani. A questo contributo si accompagna il testo di un intervento in materia (tratto da un convegno del 1989)

di un grande filosofo dell'educazione e pedagogista come Riccardo Massa, preceduto da una sintetica e penetrante introduzione da Jole Orsenigo, docente presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università Bicocca di Milano, dedicato proprio a Massa, la quale ha meritoriamente recuperato lo scritto sulla spinta del convegno di giugno. È un documento che testimonia bene come la "Lettera a una professoressa" non sia argomento esclusivo per gli anniversari ma abbia interrogato con continuità le anime più attente e sensibili del mondo educativo nel corso dei decenni. E tuttavia: quale accoglienza ha avuto lo "spirito di Barbiana" nei principi e nelle norme che regolano *oggi* la scuola pubblica? È questa, di fatto, la domanda d'obbligo in occasione del centenario. La risposta sul piano prevalentemente legislativo viene da Simona Chinelli, responsabile per l'Ufficio scolastico regionale della Lombardia per le politiche della legalità. Che riorganizza le scelte legislative nazionali e regionali per disegnare infine, in questo quadro, la strategia pionieristica dei Centri di promozione della legalità elaborata dalla Regione Lombardia, da inscrivere nelle più generali strategie di prevenzione del crimine. Sul piano dei principi operativi che hanno ispirato gli orientamenti delle singole scuole e la spinta innovatrice e creatrice dei docenti, si trovano invece nella seconda parte della Rivista due prospettive, entrambe legate al movimento degli insegnanti milanesi. La prima viene dal contributo di Duilio Catalano, già docente liceale e partecipe di numerose esperienze di impegno collettivo, che all'attualità di Barbiana ha dedicato un originale lavoro di inchiesta sui suoi studenti, e che propone originalmente alla nostra riflessione il valore dell'*eccedenza politica* di cui è stato portatore il messaggio di don Milani. La seconda viene dal contributo di Giuseppe Teri, vicepresidente della Scuola di formazione "Antonino Caponnetto" e già co-fondatore del "Coordinamento delle scuole milanesi per la legalità e la cittadinanza attiva". Nel suo racconto-testimonianza si fanno via via largo proprio i complessi problemi legati all'interpretazione "donmilaniana" della legalità, che portano l'autore, esperienza dopo esperienza, dall'antimafia ai diritti umani, a teorizzare la categoria della *ribellione costruttiva*. La sezione Storia e memoria è stata pensata infine in coerenza con il tema unificante del numero. Vengono così brevemente proposti la genesi e il testo della cosiddetta legge Mattarella del 1980: ovvero la legge varata in Sicilia dopo l'assassinio del presidente della Regione Piersanti Mattarella e che per prima introdusse nella scuola l'idea di una educazione a una cultura "antimafiosa". La sezione è curata ancora una volta da Ciro Dovizio, nell'occasione affiancato da Valeria Biasco, da poco addottoratasi proprio con una tesi sul tema dell'educazione alla legalità nella scuola italiana.

Buona lettura,

N.d.C.

P.S. Ricordiamo che sono ancora aperte le iscrizioni alla nuova edizione della *Summer School on Organized Crime*, quest'anno dedicata al tema "Mafia e Sport".

Per iscriversi andare su: <https://www.unimi.it/it/internazionale/studiare-allestero/cerca-una-opportunita-internazionale/summer-school-organized-crime-mafia-e-sport>

## **Don Lorenzo Milani, il pellegrino dell'Assoluto e le sue pietre d'inciampo**

Giovanni Cominelli\*

**Title:** Don Lorenzo Milani, the pilgrim of the Absolute and his stumbling blocks

### **Abstract**

The article analyses the crucial points of Don Lorenzo Milani's message, included in "Letter to a teacher" – the analysis of the Italian school and the three proposals for change, starting from his experience of the Barbiana school – as well as the distortions and improper use, after his death, of the message regarding teaching programs, school selection and personalization of paths. Finally, the article argues that Don Lorenzo Milani walked his short path as an ardent "pilgrim of the Absolute".

**Keywords:** Barbiana school; selection; flunking; personalization; burning bush.

L'articolo analizza i punti cruciali del messaggio di don Lorenzo Milani, affidati a "Lettera a una professoressa" – l'analisi della scuola italiana e delle tre proposte di cambiamento, a partire dalla sua esperienza della scuola di Barbiana – nonché le distorsioni e l'uso improprio, dopo la sua morte, del messaggio riguardante i programmi didattici, la selezione scolastica e la personalizzazione dei percorsi. Infine, nel saggio si sostiene che don Lorenzo Milani abbia percorso il suo breve sentiero come ardente "pellegrino dell'Assoluto".

**Parole chiave:** scuola di Barbiana; selezione; bocciare; personalizzazione; rovetto ardente.

---

\* Già docente di Scuola media superiore, editorialista di "Santalessandro.org. Settimanale della diocesi di Bergamo".

## 1. Introduzione

Don Lorenzo Milani è una figura complessa e controversa. Di origine ebraica, cultura alto-borghese, prete cattolico di periferia e di montagna, acceso di fuoco profetico e messianico. Di lui Indro Montanelli scrisse nel 1958: “Si vede benissimo che è uno di quei preti per i quali ogni giorno è venerdì e che dormono abbracciati con l'Apocalisse”. Lo scrittore Sebastiano Vassalli su “La Repubblica”<sup>1</sup> gli dedicò un pezzo, che fu intitolato: “Don Milani che mascalzone!”. La mascalzonata consisteva in questo, secondo Vassalli: “Migliaia di insegnanti seri e preparati, che avevano quest'unico torto, di voler continuare a fare il loro lavoro nonostante la paga misera, le attrezzature insufficienti, gli edifici scolastici cadenti, i doppi e i tripli turni nelle grandi città, si trovarono da un giorno all'altro segnati al dito e braccati dall'ira delle folle: erano loro la causa di tutti i mali e di tutti i dissesti della scuola italiana! Loro che si ostinavano a insegnare l'Algebra e l'Eneide, e che non capivano che, per eliminare la differenza di classe, bastava promuovere tutti, indiscriminatamente!”. A metà maggio 2023 è uscito un libro di Adolfo Scotto di Luzio<sup>2</sup>, intitolato “L'equivoco don Milani”. Quanto più la figura è controversa, tanto più è necessario distinguere tra il suo messaggio e l'uso politico-ideologico che ne è stato fatto, in primo luogo dalla generazione del '68 e da una parte del “cattolicesimo del dissenso” e del cattolicesimo politico, di matrice dossettiana, con strascichi polemici che si sono prolungati fino ad oggi.

Ci sono dunque “due Don Milani”, che hanno, tuttavia, una qualche relazione tra di loro.

## 2. Il meteorite di “Lettera a una professoressa”

Partiamo, intanto, dal don Lorenzo Milani morto il 26 giugno 1967, sepolto secondo la sua volontà con gli scarponi di montagna ai piedi, e dall'analisi della sua idea di educazione/istruzione, quale si desume da “Lettera a una professoressa”<sup>3</sup> del 1967, uscita un mese dopo la sua morte. Tuttavia, per una comprensione integrale del suo pensiero, occorre

---

<sup>1</sup> Sebastiano Vassalli, *Don Milani che mascalzone*, in “La Repubblica”, 30 giugno 1992.

<sup>2</sup> Adolfo Scotto di Luzio, *L'equivoco don Milani*, Einaudi, Torino, 2023.

<sup>3</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

tener presente anche “Esperienze pastorali”<sup>4</sup>, scritto nel corso degli anni ’50 e condannato dal Santo Uffizio nel 1958. E i pamphlet “L’obbedienza non è più una virtù”<sup>5</sup> e “Lettera ai giudici”<sup>6</sup>. E, per una percezione più profonda della sua figura, anche le sue “Lettere”<sup>7</sup> alla madre, agli amici, a personalità varie della cultura.

“Lettera ad una professoressa” si abbatté come un meteorite sul pianeta-scuola, sottoposto in quegli anni alle trasformazioni innescate dall’istituzione della Scuola media unica – che diventò obbligatoria nel 1963 e che avrebbe incominciato a rovesciare migliaia di ragazzi negli Istituti superiori e poi nelle Università – e ai mutamenti socio-economici e culturali di un’Italia post-fascista e proto-repubblicana, che stava passando da un’economia agraria a economia e società industriale. La Lettera suonò come il grido degli esclusi e degli oppressi. L’istituzione scolastica apparve come una scuola di classe, dei pochi e dei privilegiati, e gli insegnanti come “vestali della classe media”, come suonava il titolo di un libro di Barbagli-Dei<sup>8</sup>, edito da Il Mulino nel 1969. Il tutto denunciato con un linguaggio profetico - che Pier Paolo Pasolini disse di apprezzare moltissimo in una riunione alla Casa della Cultura di Milano nell’ottobre del 1967 –, che ha segnato il lessico politico per tutto il decennio successivo, contribuendo in modo decisivo a costruire l’immaginario progressista e riformista sulla scuola. Basterà pensare all’adozione dell’espressione “I Care”<sup>9</sup>, utilizzata di lì in avanti da molti soggetti politici e religiosi.

Un testo simile non si può riassumere. Ne riporto qui solo un piccolo florilegio.

“La scuola è per tutti solo se è per ciascuno... la scuola è un ospedale che cura i sani e respinge i malati... gli insegnanti sono i custodi di un lucignolo spento... la scuola ha un problema solo: i ragazzi che perde... non vi è nulla di più ingiusto che fare parti uguali tra diseguali... tutti i ragazzi nascono eguali e se in seguito non lo sono più, la colpa è vostra... voi temete solo la vostra coscienza, ma è una coscienza costruita male... è fine essere con i poveri, cioè non proprio “coi poveri”, volevo dire “a capo dei poveri”... una scuola che seleziona distrugge la cultura: ai poveri toglie il mezzo d’espressione, ai ricchi toglie la conoscenza delle cose... la scuola selettiva è un peccato contro Dio e contro gli uomini. Ma

4 *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1958.

5 *L’obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di Don Milani*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1965.

6 Lorenzo Milani, *Lettera ai cappellani militari; Lettera ai giudici*, edizione critica e postfazione a cura di Sergio Tanzarella, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani, 2017.

7 Lorenzo Milani, *Lettere alla mamma 1943-1967*, a cura di Alice Comparetti, Mondadori, Milano, 1970.

8 Marzio Barbagli, Marcello Dei, *Le vestali della classe media: Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Il Mulino, Bologna, 1969.

9 *I Care*, Libreria Internazionale Paesi Nuovi, Roma, 1965.

Dio ha difeso i suoi poveri. Voi li volete muti e Dio vi ha fatto ciechi... i preti credono che il sistema migliore per educare i ricchi sia di sopportarli... ventotto apolitici più tre fascisti eguale trentuno fascisti... io sono un ragazzo influenzato dal maestro. E me ne vanto. Se ne vanta anche lui. Sennò la scuola in cosa consiste?... un ragazzo che ha un'opinione personale su cose più grandi di lui è un imbecille; a scuola si va per ascoltare quello che dice il maestro... la Cultura che occorre: la cultura contadina...siete una società di mutuo incensamento, perché siete in pochi... Il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia... la parola è la chiave fatata che apre ogni porta: chiamo uomo chi è padrone della sua lingua..."

La "Lettera" non si limita alla bruciante denuncia, fa tre proposte: 1. Non bocciare; 2. A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a tempo pieno, visto che "Ai poveri fate ripetere l'anno, ai ricchi fate le ripetizioni" e che "Con l'orario che fate, la scuola è guerra ai poveri"; 3. Agli svogliati dargli uno scopo: Il fine giusto è dedicarsi al prossimo. Chi ama le creature che stanno bene resta apolitico. In questo secolo come vuole amare se non con la politica o col sindacato o con la scuola?

Quali sono i compiti dell'insegnante? "Educare i ragazzi a diventare sovrani". Pertanto si rivolge al neo-laureando: "Lascia l'Università, le cariche, i partiti. Mettiti subito a insegnare. La lingua solo e null'altro. Fai strada ai poveri, senza farti strada".

Si profilano due tipi di Scuola, secondo don Milani: La "Scuola di servizio sociale" - senza voti, senza registro, senza gioco, senza vacanze, senza debolezze verso il matrimonio o la carriera - o la "Scuola di servizio dell'Io".

### 3. Perché fare scuola a Barbiana?

Questo, per l'essenziale, il messaggio. Di questo, si diceva, è stato fatto un uso/abuso piuttosto disinvolto post-mortem, dando luogo ad una serie di equivoci – almeno tre.

Abusi, va aggiunto, cui il discorso di don Milani stesso prestava il fianco.

Il primo: don Milani contesta il modello di sistema di istruzione risorgimentale, fascista e repubblicano, fondato sulla legge Casati del 1859, di cui scrive nella Lettera: "Questa legge imposta con le armi in tutta Italia è ancora l'ossatura della vostra scuola"<sup>10</sup>. Si tratta del Regio Decreto legislativo del 13 novembre 1859, n. 3725, entrato in vigore con il Decreto

---

<sup>10</sup> Nicola D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana, dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna, 2009.

applicativo del 19 settembre 1860, e pertanto esteso con l'unificazione a tutta l'Italia di allora, senza dibattito parlamentare, perché entrato in vigore grazie ai poteri straordinari conferiti dal Parlamento al Governo del Re in tempo di guerra.

Ma don Milani non aveva come obiettivo la riforma della scuola o un modello di scuola diverso da quello gentiliano. Destino vuole che il 2023 sia l'anno del centenario della nascita di don Milani, ma è anche dell'inizio della Riforma Gentile. Le proposte di riforma di don Milani sono piuttosto povere. Il suo problema era l'evangelizzazione dei suoi contadini poveri: "La scuola è il mio ottavo sacramento". Un prete non può parlare di Cristo al povero, se il povero non capisce cosa dice il prete. L'istruzione è in funzione dell'evangelizzazione. Se la Fede è fondata sulla lettura/comprendimento della sola Scrittura – ma questo lo diceva Lutero – solo chi sa leggere e scrivere è in grado di accostarsi alla Fede. Donde la necessità dell'alfabetizzazione elementare che il protestantesimo ha perseguito fin dal '500, mentre ancora a fine '800 la Civiltà cattolica si opponeva in Italia all'istruzione elementare. Don Milani voleva semplicemente che i suoi contadini non fossero respinti dai luoghi della parola e che non si facessero contaminare e travolgere dal processo di secolarizzazione che era in piena esplosione. Non chiedeva che fossero promossi; chiedeva che non fossero bocciati.

La scuola di Barbiana serviva a questo.

In quegli anni '50 stavano venendo meno le basi socio-economiche e politico-istituzionali della Cristianità come l'avevano teorizzata già dagli anni '30 J. Maritain e E. Mounier e come era stata preconizzata da Giuseppe Dossetti: una Cristianità capace di un salto di civiltà e di una rivoluzione morale, dopo il disastro della Seconda Guerra mondiale. Correva nel mondo cattolico, fin dagli anni '30, attese palingenetiche. Ora, la secolarizzazione disordinata e selvaggia segnava la fine del sogno di Dossetti di una nuova cristianità intransigente, fondata sul popolo, sottratto all'egemonia dell'ateismo comunista. Nella prospettiva di don Milani, la scuola, sia a Calvenzano – sua prima destinazione parrocchiale – sia a Barbiana, era una risposta alla crisi religiosa della società cristiana sotto i colpi della secolarizzazione. Una risposta consapevolmente diversa rispetto a quella della mobilitazione di massa dei baschi verdi dell'Azione cattolica di Luigi Gedda – Carlo Carretto ne aveva portato 300 mila in Piazza San Pietro l'11 settembre 1948 – che veniva accusata di semi-pelagianesimo, cioè di far credere che bastasse inquadrare/organizzare i fedeli per illudersi che fossero ancora e davvero autentici credenti. Si trattò di un'impostazione condivisa, qui a Milano, proprio a partire dal Liceo Berchet, dove aveva studiato il giovane Lorenzo Milani, da don Luigi Giussani, che lo porterà a fondare Gioventù studentesca, da cui Comunione e Liberazione,

rivolgendosi, tuttavia, non ai contadini, ma alla piccola e media borghesia milanese, con una strategia del tutto opposta: valorizzare la grande cultura “borghese” per reimpiantare tra i giovani milanesi il Cristianesimo che si stava perdendo.

Un secondo punto di equivoco-distorsione è l’idea della scuola come istituzione violenta e oppressiva. Il movimento del ’68 tradusse quel messaggio in denuncia contro la scuola come “apparato ideologico di Stato” – l’espressione famosa era di Louis Althusser - che esercita una violenza pedagogica e riproduce le strutture di dominio come apparato di selezione di classe. L’istituzione è in quanto tale violenta. Questo il discorso che Michel Foucault sviluppa già dal 1963 con “Nascita della clinica”. Anche la scuola lo è.

In alcune frange del movimento del ’68 divenne contestazione della cultura borghese e, quindi, della cultura in quanto tale, e rifiuto dello studio. Con alcune conseguenze folkloristiche e opportunistiche come gli esami di gruppo.

#### **4. Educazione e personalizzazione**

Un terzo punto di equivoco riguarda il tema della personalizzazione, scolpito nella frase: “La scuola è per tutti solo se è per ciascuno”. In quegli anni il discorso rimaneva minoritario, nonostante la battaglia dell’attivismo cattolico-personalista e gli scritti e la pratica di Elena Giannini Belotti, di Mario Lodi e di Gianni Rodari. Ma la filosofia pedagogica di don Milani era assai più vicina a quella di Giovanni Gentile che a quella di Dewey o dei sopracitati, perché schiacciava la relazione educativa sull’identificazione con il Maestro, cioè con se stesso. La personalizzazione consiste nell’impersonare il Maestro. Nulla di liberal-individualista. Del resto, scrivendo all’amico giornalista Giorgio Pecorini, sottolineava: “Ciò che mi distingue dai liberali è che io parto sapendo già la Verità, loro partono in quarta contro quelli che sanno già la Verità”.

Se nella relazione educativa, realizzata nella scuola, si intrecciano due dimensioni: quella affettiva e quella cognitivo-intellettuale, così che i contenuti cognitivi vanno incontro al ragazzo avvolti nella relazione, in don Milani prevale decisamente la relazione affettiva, a scapito dei contenuti cognitivi. Per i quali bastano poche cose: un po’ di Aritmetica, un po’ di Lingua, ma niente Grammatica, niente Letteratura, no all’Odissea tradotta dal Monti o all’Eneide tradotta dall’Annibale Caro, non al Foscolo: l’importante è saper leggere e capire il Vangelo. Per il resto, il Gianni di Barbiana ha, secondo don Milani, più conoscenza pratiche del Pierino di città, perché conosce i boschi, gli alberi, gli strumenti da lavoro. In una parola,

il suo sapere deriva dalla Natura più che dalla Cultura. Alle spalle sta la paura che il sapere alto-borghese travolga il mondo contadino, il mondo dei poveri, che va invece protetto nella sua autenticità e purezza. Che poi questo mondo sia spesso violento, feroce, maschilista, regolato dalle leggi non scritte della vendetta, tipiche di comunità chiuse, toscane o venete che siano, emerge non certo nella “Lettera ad una professoressa”, ma nelle sue “Lettere” alla madre, nelle quali lo descrive da vicino e, contemporaneamente, lo “protegge”.

Il quarto punto di abuso tocca il tema della selezione. Don Milani denuncia il carattere storicamente selettivo della scuola, attribuendolo ad un Piano della Borghesia o del Capitale. Negare che esista questo piano, è scritto nella Lettera, “É come sostenere che tante rotelle si sono messe insieme per caso e ne è venuto fuori un carro armato”. Il “Piano del Capitale” è diventato un filo rosso che collega ancora oggi molta sinistra.

In realtà, la spiegazione è storicamente più complessa.

La storia d'Italia documenta che le elezioni del 27 gennaio 1861 hanno dato i seguenti risultati: abitanti 22.182.377, aventi diritto di voto 419.938, votanti 239.583, voti validi 170.567, dei quali 70 mila dipendenti statali. La classe dirigente legittimata da quel voto era dunque debolissima, mentre l'analfabetismo sfiorava l'80%. Lo sforzo scolastico della Destra storica e poi della Sinistra cozza contro questo dato. L'idea di affidare ai Comuni il finanziamento e l'organizzazione dell'istruzione elementare si rivela disastrosa. Soprattutto al Sud, le Amministrazioni locali, controllate totalmente dai grandi proprietari e latifondisti, si rifiutano di finanziare l'istruzione elementare. In Sicilia, i vescovi intervengono con una dichiarazione contraria alla diffusione dell'istruzione di base, perché fomite di prostituzione, di immoralità e di rivolta. Poi c'è un dato reale: che non ci sono i maestri. Nei piccoli paesi, anche al Nord, spesso il maestro è il becchino, il falegname, il macellaio, che a volte non conosce l'Italiano. Solo la legge Daneo-Credaro del 4 giugno 1911, n. 487 del 4 giugno 1911, che affida allo Stato l'istruzione elementare, cambia le cose. Ma il censimento del 1951, 90 anni dopo l'Unità, certificò che i due terzi degli italiani non aveva ancora la licenza elementare. E il censimento del 1971 confermò: a 110 anni dall'Unità d'Italia, meno del 50% dei ragazzi portava a termine la scuola dell'obbligo.

## 5. Un bilancio?

Quale bilancio dell'esperienza di Barbiana? Non ha avuto futuro, dopo la morte del suo fondatore. Ha chiuso i battenti nell'ottobre del 1968. Ha illuminato il panorama culturale per alcuni anni con i suoi lampi. Poi si è spenta. Non ha avuto futuro, per tutti i limiti ideologici sopra brevemente illustrati, ma soprattutto per la accanita e crescente resistenza corporativa dei sindacati degli insegnanti, dell'Amministrazione scolastica, delle forze politiche. La scuola gentiliana, dopo la grande riforma del 1963, non ha visto altre riforme. Il principio di personalizzazione non ha fatto grandi passi. Anche perché non è possibile personalizzare la didattica e i percorsi in un sistema che organizza le classi in base all'anno di nascita e non in base ai talenti e ai livelli di ingresso. L'attuale assetto istituzionale e di governance della scuola non permette la personalizzazione, semplicemente. Il messaggio di don Milani contro la selezione si è trasformato in un egualitarismo burocratico al ribasso, in nome dell'inclusione: mentre si proclama di voler includere gli ultimi, si costringono i penultimi, gli intermedi, i plus-dotati ad una noia infinita, alla fuga, alla dispersione.

Per noi, per la mia generazione, Don Milani resta “un pellegrino dell'Assoluto”, per usare l'espressione di Léon Bloy. Il rovelto ardente di don Milani continua a bruciare, senza consumarsi, anche se, per ora, le sue scintille non hanno dato fuoco a nessuna prateria. Resta il suo appello, nella “Lettera ai giudici”, dopo che era stato incriminato per “reato di obiezione di coscienza”, nel quale invita i giudici ad “avere il coraggio di dire ai giovani 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 l'unico responsabile di tutto”.

Che sentano la responsabilità di stare nel mondo, assumendone per intero tutti i costi e i rischi.

## Bibliografia

Barbagli Marzio, Dei Marcello, *Le vestali della classe media: Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Il Mulino, Bologna, 1969.

D'Amico Nicola, *Storia e storie della scuola italiana, dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna, 2009.

*I Care*, Libreria Internazionale Paesi Nuovi, Roma, 1965.

Milani Lorenzo, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1958.

Milani Lorenzo, *L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di Don Milani*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1965.

Milani Lorenzo, *Lettere alla mamma 1943-1967*, a cura di Alice Comparetti, Mondadori, Milano, 1970.

Milani Lorenzo, *Lettera ai cappellani militari; Lettera ai giudici*, edizione critica e postfazione a cura di Sergio Tanzarella, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani, 2017.

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

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

Vassalli Sebastiano, *Don Milani che mascalzone*, in "La Repubblica", 30 giugno 1992.

# L'INSEGNAMENTO DI DON MILANI NELLE POLITICHE EDUCATIVE NAZIONALI E REGIONALI

Simona Chinelli\*

**Title:** The teaching of don Milani in national and regional educational policies

## **Abstract**

The teaching of don Milani is compared with the current national educational policies and the regional educational policies of Lombardy, simultaneously highlighting its presence in current regulatory devices and the difficulty of translating it into ordinary school experiences and not just extraordinary experiences. The text illustrates some extraordinary educational realities carried out in the schools of Lombardy.

**Keywords:** don Milani; educational policies; school; Lombardy

L'insegnamento di don Milani è messo a confronto con le vigenti politiche educative nazionali e le politiche educative regionali della Lombardia, evidenziando contemporaneamente la sua presenza nella normativa in vigore e la difficoltà a tradurlo in esperienze ordinarie e non solo straordinarie. Nel testo sono illustrate alcune realtà formative straordinarie realizzate nelle scuole della Lombardia.

**Parole chiave:** don Milani; politiche educative; scuola; Lombardia

---

\* Ufficio scolastico regionale per la Lombardia

## 1. L'attualità delle riflessioni educative di don Milani

Il confronto tra alcune riflessioni peculiari dell'insegnamento di don Milani e i profili caratterizzanti le attuali politiche educative nazionali e regionali consente di mettere in evidenza quanto i pensieri e le formule educative di don Milani siano riconoscibili e ricorrenti nelle "intenzioni normative". Si tratta di una presenza che non è stata avvicinata formalmente ed esplicitamente ai documenti ministeriali – che rimandano semmai ad altre influenze pedagogiche più teorizzate<sup>1</sup>, categorizzabili e contraddistinte da linguaggi "elaborati" –, ma che emerge dal confronto tra le finalità degli interventi normativi e le evidenze della fenomenologia educativa di don Milani<sup>2</sup>. Nella "pratica educativa" quotidiana e ordinaria, invece, tali riflessioni non sono ancora sistematicamente applicate, tanto che la loro attuazione risulta "straordinaria", da intendersi letteralmente come "ciò che è fuori dall'ordinario". Uno "straordinario" incarnato da realtà scolastiche che, grazie a dirigenti e docenti desiderosi di riempire di "vita" il patto educativo con i propri studenti e le famiglie, non rinunciano a quei percorsi formativi "straordinari" per il sistema Scuola nei quali scorgono una forza educativa capace di toccare nel profondo le motivazioni dei giovani all'apprendimento. Si tratta di realtà che si affermano strutturalmente come singolo istituto, come ad esempio l'IIS don Milani di Romano di Lombardia (BG)<sup>3</sup>, che orienta esplicitamente, le scelte educative e formative, nell'ambito del contesto normativo vigente, facendo riferimento all'insegnamento di don Milani, che diventa il presupposto valoriale del Piano triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e dei documenti di riferimento della comunità scolastica. Oppure di scuole in rete le cui iniziative riescono, grazie ad un equilibrio creativo tra vivacità educativa e dimensione ordinamentale, a far discutere la comunità scolastica, insinuando qualche dubbio sulla efficacia dell'adozione esclusiva di alcune procedure metodologiche ordinarie.

---

<sup>1</sup> Giuseppe Bertagna, *Tutorato e Tutor nella riforma*, in "Scuola e didattica", n.15, 15 aprile 2004, pp. 47-64.

<sup>2</sup> Anche nella maggior parte dei manuali destinati alla preparazione dei docenti e dei dirigenti scolastici al superamento di concorsi per l'accesso al mondo della scuola, nei diversi ruoli, non vi è un esplicito riferimento alle riflessioni di don Milani. Tra le influenze pedagogiche che perlopiù guidano la scuola di oggi si rimanda ai contributi di G. A. Comenio, Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Edouard Claparède, Maria Montessori, John Dewey, Jean Piaget, Jerome Bruner ed Edgar Morin, per citarne alcuni.

<sup>3</sup> L'identità dell'istituto si esprime inoltre attraverso un giornalino scolastico "Icare" che rappresenta una coerente ricostruzione delle scelte didattiche della scuola nell'ambito della pratica educativa di don Milani: [https://liceodonmilaniromano.edu.it/index.php/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3:la-figura-di-don-lorenzo-milani&catid=8&limitstart=1&Itemid=109](https://liceodonmilaniromano.edu.it/index.php/index.php?option=com_content&view=article&id=3:la-figura-di-don-lorenzo-milani&catid=8&limitstart=1&Itemid=109)

Si tratta di reti di scuole della Lombardia, in cui sono state adottate pratiche formative che, pur avendo legami molto forti con i suggerimenti educativi del sacerdote e maestro di Barbiana, hanno saputo farsi strada e affermarsi, facendo parlare di sé tanto da trovare uno spazio di legittimazione nelle leggi regionali, andando così ad arricchire la tipologia di norme la cui direzione è quella “dalla pratica alle politiche educative”. Una direzione che emerge, in particolare, in uno dei significati del termine “politica” intesa come un “particolare modo di agire, di procedere, di comportarsi in vista del raggiungimento di un determinato fine, sia nell’ambito pubblico sia in quello privato”<sup>4</sup>; un modo che si consolida e profila nell’esercizio dell’esperienza, nello sviluppo di solide confidenze con il reale e che solo in seconda battuta rimanda “all’attività svolta per il governo di uno stato, il modo di governare, l’insieme dei provvedimenti con cui si cerca di raggiungere determinati fini”<sup>5</sup>.

Nello specifico, le domande che hanno guidato il percorso di confronto sopra richiamato sono state:

- Quali sono gli aspetti delle riflessioni educative poste dall’esperienza di don Milani presenti nei “vigenti provvedimenti” che regolano la vita scolastica?
- La difficile riproducibilità nell’ordinario dei Provvedimenti che suggeriscono un cambio di paradigma metodologico e di approccio al sapere dipende forse dal fatto che non sono sempre accompagnati da tutte le condizioni strutturali necessarie a favorirne una concreta realizzazione?
- Cosa significa oggi voler operare nelle pieghe dei “suggerimenti straordinari” della legislazione scolastica vigente, forzandone i riconoscibili limiti, che si incontrano nella pratica ordinaria e dando voce a un “fare scuola” secondo cui il successo formativo debba essere valutato innanzitutto facendo riferimento all’esercizio effettivo, autonomo, responsabile e critico della cittadinanza<sup>6</sup> da parte degli studenti?
- Come si affermano oggi gli esempi di un “fare scuola” che si fa carico, con forza, di pratiche formative che pongono l’educazione civica al centro del piano dell’offerta formativa, andando a esplorare aree - alcune definite nel linguaggio corrente “delicate” – che non sono presenti nei libri scolastici, ma che, se messe all’ordine del

---

<sup>4</sup> Dizionario Treccani.

<sup>5</sup> Dizionario Treccani.

<sup>6</sup> Nella Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente 2018, la competenza in materia di cittadinanza “si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell’evoluzione a livello globale e della sostenibilità”.

giorno dell'agenda della Scuola, offrono occasioni preziose per contribuire alla costruzione negli studenti, e non solo, anche nei docenti che “ci stanno”, di una sensibilità civile e civica, che nasce da una particolare cura delle relazioni e del dialogo con “ambienti esterni”?

- La presenza di don Milani va forse cercata nelle esperienze formative alla realizzazione delle quali i giovani partecipano, ciascuno con le proprie responsabilità e “biografismi esperienziali”, perché ne va anche del loro stare al mondo come cittadini?

Tutte domande che rimandano alla necessità innanzitutto di comprendere quali siano le caratteristiche ricorrenti delle esperienze formative, che vanno oltre l'applicazione ordinaria e prevedibile delle norme vigenti, e che sono in grado di suscitare riflessioni e dibattiti nella comunità di riferimento. La possibilità di diventare una esperienza formativa non “ordinaria” a cui guardare, con tratti distintivi e riconoscibili ed eventualmente un campo d'esperienza aperto e riproducibile che può condizionare le “politiche educative scolastiche”, dipende da una serie di fattori:

- essere circoscritta e riconducibile alle tematiche afferenti a problemi umani e sociali;
- prevedere una progettazione e una sperimentazione;
- essere monitorata e tracciata;
- essere coordinata da uomini e donne che attribuiscono un valore esistenziale al progetto educativo ideato;
- basarsi sulla consapevolezza dell'unicità del contesto e di tutte le persone coinvolte;
- saper generare un dibattito, dentro la scuola, tra ordinario e straordinario, tra curricolare ed extracurricolare, tra ciò che è essenziale per lo svolgimento di quello che ancora in molti chiamano “il Programma” - intendendo sempre quello ministeriale - sebbene nelle scuole si dovrebbe parlare solo di Indicazioni nazionali e Linee guida<sup>7</sup>, già da più di un decennio – e ciò che è “un di più”, un extra, forse anche difficilmente valutabile a breve termine o almeno nei misurabili tempi scolastici.

---

<sup>7</sup> Direttiva MIUR n. 65, Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87, Linee guida secondo biennio e quinto anno (Direttiva MIUR 16.01.2012 n. 5 e successive modifiche); Direttiva MIUR n. 57 del 15.07.2010, Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88, Linee guida secondo biennio e quinto anno (Direttiva MIUR 16.01.2012 n. 4); Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di

Le realtà formative che hanno queste caratteristiche sono in grado di diventare *Cultura* intesa come “l’adozione pratica di un sistema di vita, di un costume, di un comportamento, o, anche, l’attribuzione di un particolare valore a determinate concezioni o realtà, l’acquisizione di una sensibilità e coscienza collettiva di fronte a problemi umani e sociali che non possono essere ignorati o trascurati”<sup>8</sup>.

L’insegnamento di don Milani è ben visibile in esperienze educative con le soprarichiamate caratteristiche, e, volendo fare riferimento a una formula sintetica, ma profondamente evocativa per rappresentarlo, si potrebbe utilizzare l’espressione “apprendimento significativo”. Quest’ultimo si manifesta quando lo studente è in grado di cogliere l’attualità e “lo scopo” del proprio vissuto formativo, frutto di un apprendimento personalizzato, costruito con la collaborazione dell’ambiente esterno e che si esprime nella solidarietà dei soggetti coinvolti. I docenti che nel loro pensare ed agire sono guidati da questo tipo di apprendimento:

- hanno come obiettivo prioritario quello di combattere “l’analfabetismo civico e sociale”;
- sono in grado di mettere esperienza in quello che insegnano;
- sanno rappresentare le proprie discipline come strumenti utili per la risoluzione di problemi attuali;
- sanno trattare anche tematiche “difficili”/“delicate”;
- sono dentro le dinamiche dell’apprendimento e non altrove;
- sono in grado di portare la *vita* dentro la Scuola;
- sanno esercitare la cura nel senso autentico – direbbe M. Heidegger – non sostituendosi agli studenti, ma lavorando alacremente perché siano gli allievi a essere in grado di prendersi cura di se stessi.

Docenti quindi che, nei documenti in cui si profila la valutazione degli studenti, sanno dare centralità allo sviluppo della competenza di cittadinanza, una competenza che si esprime grazie a un corollario di altre competenze, tra le quali spicca quella che stava

---

apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all’articolo 10, comma 3, del Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all’articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento; D.M. 254/2012, Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione.

<sup>8</sup> Dizionario Treccani.

particolarmente a cuore a don Milani “la padronanza della lingua e del lessico” e che la Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente (2018) definisce la “competenza alfabetica funzionale”<sup>9</sup>.

## **2. Don Milani e l’apprendimento significativo**

Nelle pagine di “Lettera a una professoressa” della Scuola di Barbiana “l’apprendimento significativo” sopra richiamato è descritto con un linguaggio molto efficace e reso comprensibile e traducibile attraverso la ricostruzione di situazioni concrete di singolare contemporaneità e forza evocativa, anche nella sempre attuale sfida volta a individuare strategie per combattere la dispersione e l’abbandono scolastico.

“Agli svogliati basta dargli uno scopo”<sup>10</sup>.

“Un’altra materia che non fate e che io saprei è educazione civica. Qualche professore si difende dicendo che la insegna sottintesa dentro le altre materie. Se fosse vero sarebbe troppo bello. Allora se sa questo sistema, che è quello giusto, perché non fa tutte le materie così, in un edificio ben connesso dove tutto si fonde e si trova? Dite piuttosto che è una materia che non conoscete. Lei il sindacato non sa bene cos’è, in casa di un operaio non hai mai cenato. Della vertenza dei trasporti pubblici non sa i termini. Sa solo che l’ingorgo del traffico ha disturbato la sua vita privata. Non ha mai studiato queste cose perché le fanno paura. Come le fa paura andare al fondo della geografia. Nel nostro libro c’era tutto fuorché la fame, i monopoli, i sistemi politici, il razzismo”<sup>11</sup>.

“Nel suo programma d’Italiano ci stava meglio il contratto dei metalmeccanici. Lei signora l’ha letto? Non si vergogna? È la vita di mezzo milione di famiglie. Che siete colti ve lo dite da voi. Avete letto tutti gli stessi libri. Non c’è nessuno che vi chieda qualcosa di diverso”<sup>12</sup>.

---

<sup>9</sup> Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente 2018: “Competenza alfabetica funzionale. La competenza alfabetica funzionale indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l’abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo. Il suo sviluppo costituisce la base per l’apprendimento successivo e l’ulteriore interazione linguistica. A seconda del contesto, la competenza alfabetica funzionale può essere sviluppata nella lingua madre, nella lingua dell’istruzione scolastica e/o nella lingua ufficiale di un paese o di una regione”.

<sup>10</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, p. 80.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 124.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 29.

“Agli esami di ginnastica il professore ci buttò un pallone e ci disse: ‘Giocate a pallacanestro’. Noi non si sapeva. Il professore ci guardò con disprezzo: ‘Ragazzi infelici’. Anche lui come voi. L’abilità in un rito convenzionale gli pareva importante. Disse al preside che non avevamo ‘educazione fisica’ e voleva rimandarci a settembre. Ognuno di noi era capace di arrampicarsi su una quercia. Lassù lasciare andare le mani e a colpi d’accetta buttar giù un ramo d’un quintale. Poi trascinarlo sulla neve fin sulla soglia di casa ai piedi della mamma”<sup>13</sup>.

“L’unica difesa dei poveri contro le mode potreste essere voi”<sup>14</sup>.

“Voi coi greci e coi romani gli avete fatto odiare tutta la storia”<sup>15</sup>.

“A Barbiana avevo imparato che le regole dello scrivere sono: aver qualcosa di importante da dire e che sia utile a tutti o a molti. Sapere a chi scrivere. Raccogliere tutto quello che serve. Trovare una logica su cui ordinarlo. Eliminare ogni parola che non serve. Eliminare ogni parola che non usiamo parlando. Non porsi limiti di tempo”<sup>16</sup>.

“Agli orali s’ebbe una sorpresa. I vostri ragazzi parevano pozzi di cultura francese. Per esempio, parlavano con sicurezza dei Castelli della Loira. Più tardi si seppe che avevano fatto soltanto quello in tutto l’anno. Poi avevano in programma alcuni brani e li sapevano leggere e tradurre. Se fosse capitato un ispettore avrebbero fatto più figura loro di noi. L’ispettore non esce dal programma. Eppure lo sapete voi e lui che quel francese non può servire a nulla. E allora per chi lo fate? Voi per l’ispettore. Lui per il Provveditore. E lui per il ministro. È l’aspetto più sconcertante della vostra scuola: vive fine a se stessa”<sup>17</sup>.

“Io le lingue le ho imparate coi dischi. Senza neanche accorgermene ho imparato prima le cose più utili e frequenti. Esattamente come s’impara l’italiano. Quell’estate ero stato a Grenoble a lavar piatti in una trattoria. Mero trovato subito a mio agio. Negli ostelli avevo comunicato con ragazzi d’Europa e d’Africa. Ero tornato deciso a imparare lingue a tutto spiano. Molte lingue male piuttosto che una bene. Pur di poter comunicare con tutti, conoscere uomini e problemi nuovi, ridere dei sacri confini delle Patrie”<sup>18</sup>.

“Ma politica e cronaca cioè le sofferenze degli altri valgono più di voi e di noi stessi”<sup>19</sup>.

---

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 66.

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 20.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 24.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 27.

Si tratta di passaggi che, se letti insieme, uno dopo l'altro, ci restituiscono un ritratto tangibile, essenziale e completo della tanto teorizzata "Scuola delle competenze" di oggi – spesso spiegata con termini tecnici che la allontanano dal reale – una Scuola che:

- non dovrebbe essere la Scuola in cui si valuta "l'abilità in un rito convenzionale", ma una Scuola che mira a sviluppare e valutare gli "atteggiamenti" che descrivono "la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni"<sup>20</sup>;
- non dovrebbe essere la Scuola in cui "non si esce dal programma", ma che guarda alle Linee guida e alle Indicazioni nazionali;
- non dovrebbe essere la Scuola in cui non c'è la Vita, "la fame, i monopoli, i sistemi politici, il razzismo" e non si fa emergere la ricaduta nella vita quotidiana dello studio dei greci e dei romani;
- dovrebbe essere una Scuola in cui risulta fondamentale studiare le "lingue poiché è meglio conoscere molte lingue male piuttosto che una bene. Pur di poter comunicare con tutti, conoscere uomini e problemi nuovi", quella che oggi si definisce "competenza multilinguistica"<sup>21</sup>;
- dovrebbe essere il luogo in cui l'educazione civica non è un insegnamento, nel quale più discipline restituiscono contenuti separatamente, ma un insegnamento trasversale, come previsto dalla legge 92/2019 "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica"<sup>22</sup> e, come già aveva intuito don Milani, richiamando l'immagine "di un edificio ben connesso dove tutto si fonde e si trova". Anche con questa affermazione si rimanda alla necessità di aiutare gli studenti a comprendere la realtà così come è, non frammentata da categorie teoriche, restituendo loro una credibile visione di sintesi (in alcune realtà scolastiche della Lombardia tale approccio metodologico assume i connotati specifici della «didattica integrata»<sup>23</sup>).

---

<sup>20</sup> Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018).

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>22</sup> "Art.1: L'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri. 2. L'educazione civica sviluppa nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona. Art. 8 L'insegnamento trasversale dell'educazione civica è integrato con esperienze extrascolastiche, a partire dalla costituzione di reti anche di durata pluriennale con altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del Terzo settore, con particolare riguardo a quelli impegnati nella promozione della cittadinanza attiva".

<sup>23</sup> Simona Chinelli (a cura di), *Guida ai progetti di didattica integrata*, Garzanti Scuola, Milano, 2013.

### **3. La normativa nazionale vigente e l'apprendimento significativo**

Se dessimo uno sguardo al piano normativo vigente che regola il mondo della scuola, in risposta anche alle politiche europee sull'istruzione, dovremmo dirci soddisfatti rispetto alla ricerca di una Scuola che mira gradualmente a dar voce alla logica "dell'apprendimento significativo" e "personalizzato", che ragiona in termini di competenze, che si affida a valutazioni che si concentrano sull'apprendimento non formale e informale, come suggerito dal D. Lgs. 13 del 2013 "Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze"<sup>24</sup>.

È sufficiente proporre un elenco ragionato di dispositivi normativi - per quanto selezionati - che tengono in piedi l'architettura scolastica per costruire una narrazione che supporti le argomentazioni a favore della tesi di una Scuola che oggi si muove tra dichiarazioni d'intenti di carattere normativo, che valorizzano la dimensione esperienziale, e pratiche ordinarie conservative, tra un piano teorico che ingloba le riflessioni di don Milani e una pratica formativa che non ne consente favorevolmente l'accoglimento.<sup>25</sup>

Un'attenzione particolare, sia per il ruolo che avrà nei prossimi anni nella Scuola sia per le risposte che dà alla necessità di una Scuola che reagisce al bisogno di garantire apprendimenti

---

<sup>24</sup> "Art. 2: (...) b) "apprendimento formale": apprendimento che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta, nel rispetto della legislazione vigente in materia di ordinamenti scolastici e universitari; c) «apprendimento non formale»: apprendimento caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi indicati alla lettera b), in ogni organismo che persegue scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese; d) «apprendimento informale»: apprendimento che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero".

<sup>25</sup> D. Lgs. 53/2003, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale; D. Lgs. 77/2005, Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53; Linee guida degli Istituti tecnici del 2010 e Linee guida degli Istituti professionali del 2010 e del 2019; Indicazioni nazionali dei Licei del 2010; Indicazioni nazionali per le scuole del primo ciclo del 2012; D. Lgs. 13/2013, Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze; Decreto Interministeriale MIUR – MEF del 12 marzo 2015 recante le Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti<sup>25</sup>; Legge 107/2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti; Decreti legislativi 59, 60,61,62,63,64,65,66 del 2017; Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018); Legge 19/2019, Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica; Decreto 774/2019, Linee guida PCTO Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento.

significativi e personalizzati, merita il Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento relative alla riforma 1.4 - "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU – Prot. n.328 del 22.12.2022 - di cui si riportano alcuni passaggi che ci riportano all'atmosfera della Scuola di Barbiana:

“4.1 La persona necessita di continuo orientamento e ri-orientamento rispetto alle scelte formative, alle attività lavorative, alla vita sociale. I talenti e le eccellenze di ogni studente, quali che siano, se non costantemente riconosciute ed esercitate, non si sviluppano, compromettendo in questo modo anche il ruolo del merito personale nel successo formativo e professionale. L'orientamento costituisce perciò una responsabilità per tutti gli ordini e gradi di scuola, per i docenti, per le famiglie e i diversi attori istituzionali e sociali con i quali lo studente interagisce. 4.2 L'attività didattica in ottica orientativa è organizzata a partire dalle esperienze degli studenti, con il superamento della sola dimensione trasmissiva delle conoscenze e con la valorizzazione della didattica laboratoriale, di tempi e spazi flessibili, e delle opportunità offerte dall'esercizio dell'autonomia. 4.3 L'orientamento inizia, sin dalla scuola dell'infanzia e primaria, quale sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni, al riconoscimento dei talenti e delle attitudini, favorendo anche il superamento delle difficoltà presenti nel processo di apprendimento”.

“Se l'obiettivo è l'orientamento, le strategie sono la personalizzazione dei piani di studio, l'apertura interdisciplinare degli stessi, l'esplorazione delle competenze maturate anche in ambienti esterni alla scuola”.

“Appare necessario definire un sistema strutturato e coordinato di interventi di orientamento che, a partire dal riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti, li accompagni in maniera sempre più personalizzata a elaborare in modo critico e proattivo un loro progetto di vita, anche professionale”.

Gli effetti della Riforma dell'orientamento, quella in atto nella Scuola, potranno essere potenziati se si favorirà il dialogo integrato con le politiche educative regionali che si basano sulle stesse radici formative.

#### **4. Le politiche educative regionali e le reti di scuole della Lombardia**

La Scuola dell'“apprendimento significativo” in linea con l'insegnamento di don Milani si può cogliere in alcune esperienze che, in Lombardia, hanno saputo concretizzare il senso dell'essere una Comunità scolastica che si alimenta di sensibilità sociali e civiche che sono praticate attraverso impianti progettuali contraddistinti:

- dall'assenza della differenza tra scuola ed extra-scuola, tra il “programma” e “l'extra-programma”;
- dall'acquisizione di competenze anche a partire da questioni che “contano” perché rappresentano, ad esempio, la versione amplificata di pratiche di illegalità e ingiustizia che hanno la loro radice anche nei micromondi di ciascun studente. Questioni che perlopiù non compaiono nei libri di scuola e che sono affrontate grazie a dirigenti e docenti che vogliono insegnare agli studenti a non guardare dall'altra parte, a comprendere l'attualità e la cronaca che non riguardano solo il mondo degli adulti. Detto con le parole di don Milani “politica e cronaca cioè le sofferenze degli altri valgono più di voi e di noi stessi”.

Si tratta di reti tra scuole e territorio che si sono costituite a partire dal 2016 in quasi tutte le province della Lombardia, su diversi temi, grazie anche al supporto dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia<sup>26</sup>, per combattere l'analfabetismo civico e sociale e per rispondere a diverse urgenze della contemporaneità.

Tali organizzazioni hanno investito su dispositivi didattici, che hanno reso evidente quanto solo una formazione adeguata possa garantire allo studente le competenze per porre all'attenzione della comunità di riferimento fenomeni e aspetti della quotidianità, che per essere affrontati richiedono capacità critica e consapevolezza del valore della collaborazione e del confronto.

Nello specifico le reti di cui sopra, che, anche dal punto di vista formale, sono andate oltre il dispositivo delle reti di scopo previste dall'art. 7 del D.P.R. 275/1999<sup>27</sup>, presentano i seguenti caratteri distintivi:

---

<sup>26</sup> Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri 30 settembre 2020, n. 166, Regolamento concernente l'organizzazione del Ministero dell'istruzione, art. 7.

<sup>27</sup> “Art. 7: 1. Le istituzioni scolastiche possono promuovere accordi di rete o aderire ad essi per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali. 2. L'accordo può avere a oggetto attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento; di amministrazione e contabilità, ferma restando l'autonomia dei

- sono nate come comunità educante per trasformarsi in comunità monitorante;
- garantiscono quell'esercizio della cittadinanza richiamato dall'art. 8 della Legge 92/2019<sup>28</sup>;
- parlano alla cittadinanza;
- formano studenti delle scuole secondarie di II grado che si fanno carico della formazione dei più piccoli;
- mettono al centro della formazione degli studenti l'acquisizione degli strumenti per esercitare in modo autonomo qualsiasi forma di comunicazione pubblica;
- hanno il coraggio di sottrarre tempo ai "Programmi" per investire sulla costruzione di esperienze formative legate alla quotidianità e al territorio, al mettere le mani in questioni che richiedono confronto, ricerca di informazioni e conoscenza;
- garantiscono esperienze in cui lo studente nel "percepisce lo scopo" contribuisce a garantire l'efficacia del percorso formativo con il proprio patrimonio di esperienza e culturale;
- basano il loro lavoro sulla consapevolezza che il contributo di tutti può fare la differenza;
- fanno in modo che gli studenti e i docenti apprendano insieme in uno scambio costante e con il desiderio di essere all'altezza gli uni degli altri.
- Reti tra scuole e territorio, o meglio comunità scolastiche allargate, che si sono identificate anche attraverso un nome che rappresenta e rispecchia una specifica scelta metodologica e valoriale (tabella 1) i Centri di Promozione della Legalità (CPL)<sup>29</sup>; i Centri di Promozione della Protezione Civile (CPPC)<sup>30</sup>;
- le reti dell'educazione alle differenze nell'ottica della prevenzione a ogni forma di estremismo violento<sup>31</sup>;
- la Rete regionale delle Scuole che Promuovono Salute (SPS)<sup>32</sup>;

---

singoli bilanci; di acquisto di beni e servizi, di organizzazione e di altre attività coerenti con le finalità istituzionali; se l'accordo prevede attività didattiche o di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento, è approvato, oltre che dal consiglio di circolo o di istituto, anche dal collegio dei docenti delle singole scuole interessate per la parte di propria competenza".

<sup>28</sup> "L'insegnamento trasversale dell'educazione civica è integrato con esperienze extrascolastiche, a partire dalla costituzione di reti anche di durata pluriennale con altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del Terzo settore, con particolare riguardo a quelli impegnati nella promozione della cittadinanza attiva".

<sup>29</sup> <http://www.cpl-lombardia.it/>.

<sup>30</sup> <https://www.retiscuoleprotezionecivilelombardia.it/>.

<sup>31</sup> <https://usr.istruzioneelombardia.gov.it/20220819decr3268/>.

<sup>32</sup> <https://www.scuolapromuovesalute.it/>.

- le reti “A scuola contro la violenza sulle donne”<sup>33</sup>;
- la rete regionale della didattica integrata<sup>34</sup>.

La maggior parte di questi dispositivi organizzativi diventa una sorta di micro-comunità che si confronta su temi specifici, offrendo in tal modo agli studenti e alle studentesse un’occasione per mettere alla prova dell’attualità gli strumenti di comprensione che la Scuola trasmette loro. In tal modo l’esperienza educativa della Scuola si pone il fine di generare negli studenti il desiderio di fare la propria parte in modo critico e competente.<sup>35</sup> Che illustrano, in modo sintetico, l’architettura di realtà progettuali diventate ordinarie.

**Tabella 1**

<b>Reti</b>	<b>Temi</b>	<b>Leggi regionali</b>
Centri di Promozione della Legalità (CPL).	Educazione alla Legalità e contrasto alla criminalità organizzata.	Legge regionale n. 30/2022 di modifica della legge regionale n.17/2015 “Interventi regionali per la prevenzione e il contrasto della criminalità organizzata e per la promozione della cultura della legalità” <sup>36</sup> .
Reti provinciali dell’educazione alle differenze e alla prevenzione a ogni forma di	Educazione alle differenze e prevenzione di ogni forma di estremismo violento	Legge regionale n. 24/2017 <sup>37</sup> , Interventi regionali di aiuto e assistenza alle vittime del terrorismo e di informazione, formazione e ricerca per conoscere e prevenire i processi di radicalizzazione violenta.

<sup>33</sup> <https://usr.istruzioneelombardia.gov.it/20220126prot1715/>.

<sup>34</sup> La didattica integrata è un “disegno formativo in grado di far affiorare la fenomenologia del reale, ponendo i ragazzi nella condizione di riuscire a comprendere e assimilare le grammatiche non solo disciplinari utili per fotografare fenomeni, per scomporli e ricomporli e affrontarli nelle loro inaspettate manifestazioni”, un impianto metodologico “che si basa su una didattica per progetti curricolari, in cui le aree disciplinari rappresentano il bagaglio strumentale per affrontare un percorso progettuale volto a far acquisire agli studenti le competenze trasversali di cittadinanza”, <https://usr.istruzioneelombardia.gov.it/aree-tematiche/innovazione-tecnologica/didattica-integrata/>.

<sup>35</sup> Una fotografia significativa di questa modalità di “fare Scuola” si può trovare nei Quaderni dei CPL: <http://www.cpl-lombardia.it/comunicazioni/eventi/1070-dicembre-2022-i-quaderni-dei-cpl>.

<sup>36</sup> Legge 30/2022 di modifica della legge regionale 17/2015, Interventi regionali per la prevenzione e il contrasto della criminalità organizzata e per la promozione della cultura della legalità: “La Regione, anche in collaborazione con l’Ufficio scolastico regionale, promuove e sostiene l’attività dei Centri di Promozione della Legalità (CPL), istituiti a seguito di convenzione tra Regione Lombardia e Ufficio scolastico regionale, quali luoghi di incontro e di sintesi tra soggetti impegnati nell’educazione alla legalità. L’attività dei CPL è finalizzata all’introduzione nelle scuole di spazi di confronto con i portatori di interessi per la realizzazione di azioni progettuali condivise con la comunità scolastica, per l’attivazione di collaborazioni territoriali e operative anche con i tessuti produttivi e imprenditoriali del territorio e per esperienze formative nei settori più esposti alla corruzione e alle infiltrazioni criminali. Promozione e sostegno all’attività dei Centri di Promozione della Legalità (CPL), istituiti a seguito di convenzione tra Regione Lombardia e Ufficio Scolastico Regionale, quali luoghi di incontro e di sintesi tra soggetti impegnati nell’educazione alla legalità (art. 7)”.

<sup>37</sup> “La Regione, per le iniziative rivolte al sistema scolastico e universitario, promuove accordi con l’Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia e con le università lombarde, per conoscere e prevenire i fenomeni e i

estremismo violento		
Centri di Promozione della Protezione Civile (CPPC)	Volontariato - Protezione civile	La legge regionale sulla Protezione civile n. 27/2021. <sup>38</sup>
Rete regionale delle Scuole che Promuovono Salute (SPS)	Salute	Il Piano Nazionale della Prevenzione 2020-2025, di cui all'Intesa Stato-Regioni del 6.08.2020, ha inserito tra i programmi predefiniti il Programma PP1 “Scuole che Promuovono Salute”, da realizzarsi anche attraverso Accordi formalizzati tra Regione e MIUR – USR finalizzati alla governance integrata e finalizzati allo sviluppo del Modello di cui al documento “Indirizzi di policy integrate per la Scuola che Promuove Salute”.
Rete della didattica integrata	Didattica integrata	La rete non è stata richiamata in dispositivi normativi ma in un documento ministeriale dal titolo “Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza” <sup>39</sup> .

Il lavoro svolto da alcune reti ha convinto al punto da essere state considerate dispositivi organizzativi e formativi da inserire in leggi regionali<sup>40</sup> che “legittimano” e in qualche modo proteggono la loro “straordinarietà”.

---

processi di radicalizzazione violenta, nell'ottica anche dell'educazione alla cittadinanza e al rispetto delle differenze.”

<sup>38</sup> “La Regione nello svolgimento delle attività di formazione e diffusione della cultura di protezione civile: c) promuove accordi con l'Ufficio scolastico regionale per la Lombardia per favorire, mediante iniziative rivolte al sistema scolastico che prevedano la costituzione di reti tra le istituzioni scolastiche e i soggetti che afferiscono al mondo della protezione civile, la diffusione della cultura della protezione civile medesima”.

<sup>39</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e delle Ricerche, Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, *Inschibboleth*, Roma, 2017, p. 17 e ss.

<sup>40</sup> D. Lgs. 31 marzo 1998, n. 112, Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59; D. Lgs. 18 agosto 2000, n. 267, Testo unico delle leggi sull'ordinamento degli enti locali a norma dell'articolo 31 della legge 3 agosto 1999, n. 265.

## 5. Brevi note conclusive: la Scuola delle reti della Lombardia e la Scuola di Barbiana

Al fine di rendere visibile il confronto tra il linguaggio contemporaneo riferito all'apprendimento significativo, particolarmente familiare alle Reti di cui sopra che sono in grado di incarnare un modello di Scuola, che si nutre della vita, e il linguaggio della Scuola di Barbiana, si propone il seguente schema di sintesi (tabella 2):

Tabella 2

Le diverse componenti della metodologia finalizzata all'apprendimento significativo nel linguaggio specialistico contemporaneo	L'apprendimento significativo nel linguaggio della Scuola di Barbiana
Learning by doing <sup>41</sup> . Project work <sup>42</sup> .	“Agli svegliati basta dargli uno scopo”.
Debate <sup>43</sup> .	“M'han detto che in certe scuole americane a ogni parola del maestro metà della classe alza la mano e dice: “Io non sono d'accordo”. La volta dopo si scambiano le parti seguitando a masticare gomme con impegno” <sup>44</sup> .
Reciprocal teaching <sup>45</sup> . Peer tutoring <sup>46</sup> . Community of learners <sup>47</sup> . Apprendimento cooperativo <sup>48</sup> .	“Barbiana, quando arrivai, non mi sembrò una scuola. Né cattedra, né lavagna, né banchi. Solo grandi tavoli intorno a cui si faceva scuola e si mangiava. D'ogni libro c'era una copia sola. I ragazzi gli si stringeva sopra. Si faceva fatica a accorgersi che uno era un po' più grande e insegnava. Il più vecchio di quei maestri aveva sedici anni. Il più piccolo dodici e mi riempiva di ammirazione. Decisi fin dal primo giorno che avrei insegnato anch'io” <sup>49</sup> . “L'anno dopo ero maestro. Cioè lo ero tre mezze giornate la settimana. Insegnavo geografia, matematica e francese a prima media. (...) Se

<sup>41</sup> Modalità di apprendimento basata sull'imparare qualcosa facendo.

<sup>42</sup> Lavoro di progetto, sperimentazione dei contenuti appresi.

<sup>43</sup> Metodologia didattica che si basa sul dibattito e il confronto critico strutturato da specifiche regole e fasi.

<sup>44</sup> Scuola di Barbiana, *op. cit.*, p. 129.

<sup>45</sup> Apprendimento reciproco in riferimento a studenti e docenti.

<sup>46</sup> Attività di insegnamento tra pari.

<sup>47</sup> Comunità di apprendimento, un apprendimento situato in uno scambio costante tra i soggetti di esperienze, abilità e conoscenze.

<sup>48</sup> “Una modalità di apprendimento che si basa sull'interazione all'interno di un gruppo di allievi che collaborano, al fine di raggiungere un obiettivo comune”.

<sup>49</sup> Scuola di Barbiana, *op. cit.* p. 12.

	sbagliavo qualcosa poco male. Era un sollievo per i ragazzi. Si cercava insieme” <sup>50</sup> .
I docenti che vanno oltre il “programma”, traguardando comunque il PECUP <sup>51</sup> .	“L’ispettore non esce dal programma. Eppure lo sapete voi e lui che quel francese non può servire a nulla. E allora per chi lo fate? Voi per l’ispettore. Lui per il Provveditore. E lui per il ministro. È l’aspetto più sconcertante della vostra scuola: vive fine a se stessa”.
I docenti valorizzano esperienze formative “non formali” e “informali” e le ancorano strategicamente alla dimensione curricolare.  Si apprende nel costante rapporto con gli “Ambienti esterni”.	“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” <sup>52</sup> . “Nel nostro libro c’era tutto fuorché la fame, i monopoli, i sistemi politici, il razzismo”. “Ma politica e cronaca cioè le sofferenze degli altri valgono più di voi e di noi stessi”.
I docenti credono nell’unitarietà del sapere e nel valore di un approccio integrato alle discipline.	“(…) perché non fa tutte le materie così, in un edificio ben connesso dove tutto si fonde e si trova”.

Il confronto con l’esempio di don Milani si gioca in particolare sugli aspetti metodologici e le strategie didattiche scelte dai docenti per garantire il successo formativo di tutti gli studenti, nell’ambito dell’educazione civica, che vuol dire anche combattere il fenomeno della dispersione e dell’abbandono scolastico. È nelle intuizioni metodologiche di don Milani che si percepiscono ancora oggi i suggerimenti per contribuire alla creazione di una Scuola che sia “interessante” da intendere come ciò che “desta particolare interesse; si dice in genere di tutto ciò che, per la sua novità e singolarità, per intrinseci pregi, per la sua importanza o per altri motivi, si imponga all’attenzione, susciti curiosità, sollevi problemi o eserciti comunque notevole attrazione”<sup>53</sup>

Concludo la riflessione con la consapevolezza di aver probabilmente tradito alcune delle regole dello scrivere che venivano insegnate nella Scuola di Barbiana, forse proprio perché,

<sup>50</sup> *Ivi*, p. 14.

<sup>51</sup> Profilo educativo, culturale e professionale.

<sup>52</sup> Scuola di Barbiana, *op. cit.*, p. 115.

<sup>53</sup> Dizionario Treccani.

pur nella apparente semplicità, richiedono, se considerate insieme, una aderenza al reale che non ammette compromessi con un linguaggio che, in alcuni casi, se ne è allontanato troppo: “(...) aver qualcosa di importante da dire e che sia utile a tutti o a molti. Sapere a chi scrivere. Raccogliere tutto quello che serve. Trovare una logica su cui ordinarlo. Eliminare ogni parola che non serve. Eliminare ogni parola che non usiamo parlando. Non porsi limiti di tempo”<sup>54</sup>.

## **Bibliografia**

- Bertagna Giuseppe, *Tutorato e Tutor nella riforma*, in “Scuola e didattica”, n.15, 15 aprile 2004.
- Chinelli Simona (a cura di), *Guida ai progetti di didattica integrata*, Garzanti Scuola, Milano, 2013.
- Chinelli Simona e Casavola Claudia, *Educare alle differenze nell’ottica del contrasto ad ogni forma di estremismo violento*, in “Tuttoscuola”, n. 596/2019.
- Chinelli Simona, Casavola Claudia e Quattrocchi Generosa (a cura di), *I Centri di Promozione della Legalità e la Scuola della Lombardia. Strumenti per la progettazione dell’educazione alla Legalità*, Editrice San Marco, Bergamo, 2019.
- Chinelli Simona e Gallo Franco, *La didattica integrata nelle scuole della Lombardia: la risposta alla terza cultura*, in “Tuttoscuola”, n. 602, novembre 2020.
- Chinelli Simona e Capuzzo Roberto, *Un percorso di formazione e accompagnamento di didattica della storia*, in *Didattica della storia e consapevolezza di cittadinanza. Riflessioni e proposte per il curricolo verticale e per la definizione delle competenze*, membri del Tavolo tecnico-scientifico dell’USR per la Lombardia (a cura di), Ledizioni, Milano, 2021.
- Corradini Luciano, *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale*, Tecnodid Editrice, Napoli, 2009.
- Milani Lorenzo *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 2004.
- Mottana Paolo, *L’immaginario della scuola*, Mimesis, Milano, 2010.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1996.

---

<sup>54</sup> *Ivi*, p.20.

## **Documenti**

D.P.R. 275/1999, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n. 59.

D. Lgs. 112/1998, Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59.

D. Lgs. 267/2000, Testo unico delle leggi sull'ordinamento degli enti locali a norma dell'articolo 31 della legge 3 agosto 1999, n. 265.

D. Lgs. 53/2003, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

D. Lgs. 77/2005, Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53.

Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88.

Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87.

Schema di regolamento recante Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.

D. M. 264/ 2012, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

D. Lgs. 13/2013, Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze.

Decreto Interministeriale MIUR – MEF del 12 marzo 2015 recante le Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti.

Decreto 12 marzo 2015, Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti.

Legge 107/2015, “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”.

Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, istituito con Decreto Dipartimentale AOODPIT Prot. n. 000923 del 11/09/2015 (a cura di), *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, Casa Editrice Inschibboleth, Roma, 2017.

Legge regionale 24/2017, Interventi regionali di aiuto e assistenza alle vittime del terrorismo e di informazione, formazione e ricerca per conoscere e prevenire i processi di radicalizzazione violenta. Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018.

Legge 19/2019, Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica.

Decreto 766/2019, Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale.

Decreto 774/2019, Linee guida PCTO Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento.

D.P.C.M. 166/2020, Regolamento concernente l'organizzazione del Ministero dell'istruzione.

Piano Nazionale della Prevenzione 2020-2025, di cui all'Intesa Stato-Regioni del 6.08.2020, il Programma PP1 “Scuole che Promuovono Salute”.

Legge regionale sulla Protezione civile n. 27/2021.

Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento relative alla riforma 1.4 “Riforma del sistema di orientamento”, nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU – Prot. n.328 del 22.12.2022.

Legge regionale 30/2022 di modifica della legge regionale 17/2015, Interventi regionali per la prevenzione e il contrasto della criminalità organizzata e per la promozione della cultura della legalità.

# RILEGGENDO OGGI “LETTERA A UNA PROFESSORESSA”

Riccardo Massa\*

**Title:** Reading today “Letter to a Professor”

## **Abstract**

The article reports the unpublished report held by Professor Riccardo Massa in 1989 as part of a conference entitled "Don Milani and teacher training. Massa wondered about the relevance of Don Milani's thought and how "Letter to a Professor" is placed in the pedagogy of contestation in relation to both the Marxist and Catholic strands. The text is introduced by a rich note by Professor of Pedagogy Jole Orsenigo.

**Keywords:** don Milani; Letter to a Professor; Pedagogy; contestation.

L'articolo riporta la relazione inedita tenuta dal professore Riccardo Massa nel 1989 nell'ambito di un convegno intitolato “Don Milani e la formazione docente”. Massa si interrogava sull'attualità del pensiero di don Milani e su come “Lettera a una professoressa” si collocasse nella pedagogia della contestazione relativamente sia al filone marxista sia a quello cattolico. Il testo è introdotto da una ricca nota di Jole Orsenigo, professoressa di pedagogia generale e sociale presso l'Università di Milano-Bicocca.

**Parole chiave:** don Milani; Lettera a una professoressa; Pedagogia; contestazione.

---

\* Vedi sotto nota 1.

## Nota introduttiva

### Effetti. Quando il passato ha più futuro di ciò che lo ha seguito

Jole Orsenigo\*

Erano passati circa venti anni dell'uscita di *Lettera a una professoressa* (1967) quando Riccardo Massa<sup>1</sup>, intervenendo in un convegno a Pinerolo<sup>2</sup> con noti rappresentanti della pedagogia italiana, rivendicava l'attualità pedagogica della scrittura collettiva di Barbiana proprio a partire dalla sua evidente *obsolescenza*. Non omologabile, infatti, alle critiche marxiste (nonostante le affilate analisi sociali), men che meno allineata a una prospettiva pedagogica terzoforzista o reazionaria, don Milani apparteneva piuttosto a un certo integralismo religioso. Era solo.

Questa solitudine ha inaugurato in pedagogia – tanto a livello discorsivo quanto operativo – un altro modo di *fare-scuola*, alimentando la stagione della contestazione. Se è vero, come dice Michel Foucault (1975), che l'esercizio della disciplina ha liberato la pedagogia moderna permettendole di accumulare “sapere” sugli stessi individui che andava controllando, organizzando e smistando, è anche vero che essa veniva così a dissolversi nella psicologia, sociologia e antropologia dell'educazione. Invece, gli storici della pedagogia continuano a imputare a Comenio, e alla volontà di insegnare “tutto a tutti con metodo”, la modernità della scuola. È qui che ci aspetta Don Milani: quando la forma-scuola smetterà di produrre individui ordinati/docili a partire dalla massa confusa/turbolenta, allora sapremo dare un senso alla bocciatura diverso dalla selezione. Smetteremo di ottimizzare talenti, più o meno innati, e di controbilanciare traumi, carenze, povertà educative familiari e/o ambientali. Allora, sapremo che cosa voglia dire *fare-scuola* oltre lo sviluppo che hanno tempi differenti in

---

\* Università di Milano-Bicocca, Responsabile dell'Archivio del Centro Studi Riccardo Massa.

<sup>1</sup> Filosofo dell'educazione e pedagogista italiano, ha innovato la tradizione spostando sulla *struttura disposizionale* degli elementi contestuali l'oggetto della pedagogia grazie a una personale rilettura della categoria foucaultiana di dispositivo. Attento alle dimensioni affettive dell'accadere educativo, ha aperto allo studio delle *latenze pedagogiche* anche tramite la psicoanalisi. Fondatore dell'allora Facoltà di Scienze della Formazione nella nuova Università di Milano-Bicocca nel passaggio di Millennio, ha denunciato la fine della pedagogia nella cultura contemporanea, proponendo la Clinica della formazione quale occasione di critica e riscatto della ricerca e dei discorsi sull'educazione. È stato protagonista della cultura milanese, in particolare, nel dibattito sulla scuola.

<sup>2</sup> 10 novembre 1989, Pinerolo, atti del convegno “Don Milani e la formazione docente” – Incontro organizzato in occasione delle celebrazioni dei 100 anni di intitolazione dell'Istituto Magistrale Statale G. A. Rayneri di Pinerolo, Provincia di Torino, Assessorato Istruzione, ciclostilato in Archivio Centro Studi Riccardo Massa.

ognuno (mai una norma ideale), oltre la necessaria socializzazione alle medesime regole simboliche, oltre la responsabilità dell'inevitabile etnocentrismo di ogni cultura.

Negli anni Settanta-Ottanta in Italia i discorsi sulla scuola opponevano l'educazione all'istruzione, i valori alle tecniche. La tradizione al progresso, una scuola per pochi a quella di tutti. Allora, quello che non è ridicibile *a tecnica* nel gesto insegnante da sinistra veniva rifiutato, equiparato a ingenuità o peggio discrezionalità. In questo modo, secondo Riccardo Massa, si consegnava l'educazione alla conservazione, riducendo il pedagogico a didatticismo e finendo per confondere gli affetti con i buoni sentimenti. Invece, sarebbe stato opportuno sfilare a una tradizione, spesso anche bigotta, l'educazione per *laicizzarla*. Don Milani non ne sarebbe stato entusiasta, ma avrebbe certo dato una mano: rispolverando i metodi attivi e un altro modo di essere docente, affrontando il problema dell'abbandono scolastico, l'importanza del contesto educativo e dei condizionamenti socioculturali...

Sono passati più di trenta anni da quei bilanci e la scuola attuale è ancora più deficitaria di quella contro cui si è mossa la pedagogia contestataria. Se al cuore del discorso di Barbiana c'è stata davvero un'altra forma-scuola, è perché si era dato un *setting nuovo* dove l'insegnante sapeva di essere anche un educatore. Ogni *incipit* – spiega la didattica attuale – innesca un processo. “Barbiana, quando arrivai, non mi sembrò una scuola. Né cattedra, né lavagna, né banchi. Solo grandi tavoli intorno a cui si faceva scuola e si mangiava”. Bisognerebbe fare un esperimento pedagogico: entrare in una scuola italiana per vedere quale scena sia allestita oggi per l'apprendimento. Potremmo sapere in anticipo quali effetti vi possano/non possano accadere ma non chi li interpreterà. Anche su questo Don Milani ci precede. Occorre prendersi cura tanto di chi impara, quanto degli insegnanti.

## **Rileggendo oggi “Lettera a una professoressa”**

Riccardo Massa

Rileggendo oggi “Lettera a una professoressa”, anche se come diceva don Catti è ancora viva una recezione del messaggio di Don Milani nel mondo degli studenti, l'impressione è quella di trovarsi di fronte ad un testo estremamente inattuale e superato. Ci si potrebbe dunque chiedere se i giovani qui presenti, che non hanno avuto esperienza diretta di quella stagione politica e pedagogica che ha trovato in questo libro uno dei suoi grandi motivi ispiratori, non percepiscano un senso di spaesamento e di estraneazione rispetto non solo al linguaggio in cui è scritto, ma anche al tipo di soluzioni e di analisi che vi vengono avanzate. Eppure, probabilmente, proprio l'espiazione così diffusa che si è consumata in tutti questi anni della pedagogia contestataria ci consente a questo punto di ritrovare invece un'attualità nuova in questo testo. Non credo che tale attualità possa essere estesa a soluzioni e a modi determinati di affrontare questioni specifiche di organizzazione scolastica, anche se l'efficacia espressiva di questo scritto a tale proposito è ancora molto forte, ma che essa vada piuttosto intesa sul piano di una nuova radicalità pedagogica e culturale rispetto al problema educativo. La mia ipotesi, pertanto, è quella di rileggere “Lettera a una professoressa” essendo consapevoli da un lato del suo carattere obsoleto, individuandovi una suggestione importante per riassegnare maggior respiro pedagogico al dibattito attuale sulla formazione scolastica ed extrascolastica dall'altro. Proprio perché è ormai passato così tanto tempo da quella stagione pedagogica, e ci siamo impegnati così tanto a riappropriarci a dimenticarla e ad esorcizzarla acriticamente, possiamo riappropriarci più serenamente di alcuni elementi di attualità dell'opera di don Milani e della sua Scuola.

C'è una frase nel libro della Scuola di Barbiana che mi sembra indicare il compito fondamentale che il mondo della scuola e quello della pedagogia hanno cercato di assumere su di sé negli anni successivi: “Se ognuno di noi sapesse che ha da portare innanzi a ogni costo tutti i ragazzi in tutte le materie, aguzzerebbe l'ingegno per farli funzionare”. Questa indicazione prefigura un compito che poi nella scuola molti hanno cercato di svolgere, perlomeno a livello di ideologia della didattica. Ma oggi dobbiamo appunto chiederci che cosa abbia significato cercare di realizzare astrattamente un simile compito, scordandosi di tutta una altra serie di altre considerazioni relative al contesto educativo che sono presenti in “Lettera a una professoressa”. Tutta la didattica più avanzata, quella di tipo docimologico, è

in realtà una didattica animata da un simile intento, quello cioè di “portare innanzi a ogni costo tutti i ragazzi in tutte le materie”, e quindi di far proprio un atteggiamento tale da non presupporre aprioristicamente che qualcuno riesca e qualcun altro no, che qualcuno abbia delle attitudini innate e qualcun altro ne sia privo. È il modo di fare scuola a essere visto anzitutto come responsabile della riuscita o della non riuscita degli alunni. La mia impressione però è che una serie di proposte didattiche che si sono sviluppate successivamente a “Lettera a una professoressa”, nel tentativo di realizzare un simile compito, abbiano sostanzialmente fallito, e quindi che oggi ci ritroviamo nella stessa condizione di allora. Dobbiamo dunque riproporci quello stesso compito in maniera più adeguata e più consapevole.

La mia impressione è che oggi vi sia un nuovo malessere nella scuola, che in essa si stia spesso male, oltre che vi si stia per troppo tempo, e che a tale malessere corrisponda nel contempo anche uno star male da parte degli insegnanti.

Ritengo quindi fallito il tentativo, a mio avviso ingenuo e velleitario, di realizzare quel compito di cui si è detto esclusivamente con delle didattiche di tipo efficientistico. Al punto che si ripropone invece, come conseguenza di esse, il problema di far fronte a un nuovo tradizionalismo pedagogico. Infatti, l'aver tentato di realizzare quel compito indicato da don Milani esclusivamente in termini di percorsi didattici razionalizzati ed efficientistici ha fatto sì che vi sia stata una collusione tra riflusso pedagogico, proprio di questi anni, e forme determinate di modernismo didattico. Vediamo invece a questo punto alcune indicazioni di segno diverso che possono venire proprio dalla Scuola di Barbiana.

Ciò che oggi può risultare sconcertante, nella lettura di “Lettera a una professoressa”, è l'accanimento contro gli insegnanti. Può essere perlomeno irritante un testo che, perlomeno sul piano delle sue continue affermazioni esplicite – anche se poi vi è un'indicazione conclusiva di tipo diverso – colpevolizza fortemente gli insegnanti, un testo che rinvia in prevalenza a una specie di conversione di essi il compito di trasformare radicalmente la scuola. Ci troviamo ancora una volta a dover pencolare tra la responsabilità del singolo e quella di un sistema astratto. Anche il sistema scuola nel suo insieme viene ferocemente aggredito da “Lettera a una professoressa”, però la speranza è riposta nel tipo di rapporto che gli insegnanti si possono instaurare con i loro allievi. Vorrei sottolineare come, a ben vedere, il senso di questa prospettiva permetta di intendere in un senso meno angosciante la polemica contro gli insegnanti, perché mette al tempo stesso in luce i possibili aspetti positivi della loro funzione educativa. Vi è una frase molto significativa in merito, dove si dice che il maestro non dovrebbe stare più “dall'altra parte” rispetto all'allievo. Quindi l'enfasi è posta

da questo punto di vista sul rapporto tra insegnante e allievo, più che sugli aspetti inevitabilmente negativi del ruolo di insegnante in quanto tale. Il ruolo dell'insegnante non viene rifiutato, non viene negato, e quello che conta non è tanto un atteggiamento ideologico dell'insegnante e non è neppure una riforma globale del sistema scolastico soltanto, ma è visto invece nella capacità di una relazione educativa in cui venga finalmente meno questa sorta di diaframma psicologico tra insegnante e allievo, senza che con ciò venga meno la funzione distinta propria di entrambi.

Come diceva Don Catti, il testo propone inoltre, in maniera estremamente efficace anche sul piano della documentazione statistica e sociologica, il problema degli abbandoni scolastici, dei ragazzi ributtati fuori dalla scuola, in inglese si dice oggi il problema dei *drop out*. Questo è veramente un grande elemento di attualità rispetto alla situazione odierna. Voi sapete che si sono fatte molte ricerche recenti sulla dispersione scolastica nella scuola dell'obbligo, e anche nella scuola superiore. E che una tale questione è una delle più drammatiche che sono oggi poste dal dibattito pedagogico. Da questo punto di vista "Lettera a una professoressa" introduce un tema che resta ancora centrale nella nostra vita scolastica. Sono tante, anche nelle regioni più evolute del nostro paese, le situazioni caratterizzate dall'abbandono scolastico addirittura prima della conclusione della scuola dell'obbligo, addirittura prima del compimento dei 14 anni. Potrei citare, ad esempio, il fatto che nella città di Milano vi sono circoscrizioni nelle quali si arriva ad avere cifre assolute di 100 o 150 abbandoni in un anno nella scuola media. Abbiamo studiato un simile fenomeno e ci sembra che, al di là dei vari fattori posti in luce dalle analisi sociologiche, spesso la causa degli abbandoni scolastici risieda proprio nel malessere che si determina nella scuola stessa e, in particolare, nel rapporto tra allievo e insegnante. Allora un elemento interessante, in "Lettera a una professoressa", un elemento di nuova attualità, è riproporre il lavoro didattico nella scuola come un lavoro problematico, come un lavoro difficile. Un tipo di pedagogia che si fa carico di questi aspetti, prevalentemente attinenti a fattori affettivi, è stata liquidata da una didattica di tipo efficientistico come una pedagogia dei buoni sentimenti, confondendola con una pedagogia spiritualeggiante e regressiva. Invece sono state proprio quest'ultima e quell'altra ad avere colluso tra loro, creando un effetto di eliminazione della problematicità stessa del fare scuola. Si è diffuso un atteggiamento nella cultura, in genere, ma anche presso gli insegnanti, secondo cui determinate difficoltà di relazione e di apprendimento sono al di fuori del compito proprio dell'istruzione scolastica. Il problema degli abbandoni scolastici potrà essere almeno in parte risolto, a mio avviso, se si raccoglie invece questa indicazione contenuta di fatto in

“Lettera a una professoressa”, che fare scuola vuol dire dover risolvere dei problemi difficili di apprendimento e di comportamento, che vi è una problematicità sociale insita nel lavoro didattico educativo che nessun efficientismo tecnico si può illudere di liquidare.

Anche quello delle bocciature è un tema sul quale occorrerebbe di nuovo riflettere. Certamente la cultura pedagogica era già avanti in questa riflessione, al tempo in cui è stata scritta “Lettera a una professoressa”.

Tutti conosciamo il grande contributo di rinnovamento che hanno apportato le varie metodologie concernenti la valutazione e la misurazione dell'apprendimento, il grande contributo che hanno dato molti studi nel far prendere coscienza dell'arbitrarietà con cui si valuta l'apprendimento nella scuola tradizionale.

Ma tutti gli apparati più sofisticati di docimologia, cioè di tecniche razionali e oggettive di misurazione e di valutazione dell'apprendimento, si scontrano comunque con il problema: bocciatura sì o bocciatura no? Selezione sì o selezione no? Non si tratta di negare il contributo che la tecnica della valutazione può dare, ma di collocare tale contributo sullo sfondo di un problema più ampio.

È diverso usare tecniche di docimologia, anche sofisticate, di “valutazione formativa”, se ci si muove all'interno di una scuola che boccia o di una scuola che non boccia. Mi limito a proporre questa questione: quando leggete un testo di docimologia e imparate a valutare in maniera utile per l'apprendimento, chiedetevi poi però in che tipo di uso istituzionale della valutazione finale si collochino quelle tecniche di misurazione, poiché è ancora molto vera l'osservazione di Don Milani dei ragazzi che invecchiano in mezzo ai compagni più giovani. Quindi la questione delle bocciature e delle ripetenze, del rapporto tra un modo più giusto e più oggettivo di valutare e il significato generale della valutazione rispetto alla selezione scolastica, si ripropone ancora una volta come un elemento di attualità che nessun tecnicismo potrà mai neutralizzare.

Un altro elemento collegato ai precedenti che a me sembra molto interessante è per così dire la pregiudiziale anti-innaticistica, il dire con chiarezza che quando si insegna bisogna fare come se tutti i ragazzi fossero nati uguali. In realtà in “Lettera a una professoressa” si dice che tutti nascono effettivamente uguali. Occorrerebbe probabilmente problematizzare maggiormente questa affermazione sul piano delle doti cognitive. Noi sappiamo dalla psicologia che il rapporto tra caratteristiche innate e caratteristiche acquisite è estremamente più complesso, che sin dai primissimi giorni di vita vi è un sistema complicato di relazioni con l'ambiente, che comunque differenze innate esistono, ad esempio per quanto riguarda potenzialità di

acquisizione del linguaggio e così via. Però a me sembra che si debba sottolineare come un pregiudizio positivo di natura pedagogica il fatto che un'insegnante non possa che presupporre che tutti sono nati uguali. L'insegnante fra l'altro si troverebbe in ottima compagnia nel presupporre che la ragione è identica in tutti gli uomini. Poiché una simile affermazione era già stata fatta addirittura da un filosofo come Cartesio. Certo Cartesio non dava importanza ai condizionamenti sociali, mentre sono proprio questi ultimi ad essere messi in luce da Don Milani. Infatti è proprio un'affermazione di tipo fortemente anti-innattistico rispetto a presupposte differenze intellettive che ci fa prendere coscienza di quanto sia precoce il condizionamento sociale e culturale, e quindi anche educativo. Si tratta di una delle affermazioni chiave contenute in "Lettera a una professoressa". Le didattiche di tipo efficientistico di cui parlavo prima hanno avuto se non altro il merito di muoversi entro una prospettiva di questo tipo: Consapevolezza dei condizionamenti socio-culturali precoci; rifiuto di qualunque ipostatizzazione di differenze innate; impegno quindi della didattica nella responsabilità e nel compito di eguagliare i livelli di esito dei percorsi formativi. Ma evidentemente tutto questo, come dicevamo, non è stato sufficiente, e oggi ci troviamo di fronte al riemergere di atteggiamenti volgarmente meritocratici nella scuola, al riemergere di posizioni di tipo naturalistico, che danno pesantemente per scontato che vi siano delle differenze irreversibili. Ci troviamo oggi, per molti aspetti, in una situazione di neodarwinismo pedagogico, in una situazione scolastica che svolge al più un'ottima funzione come dispositivo di iniziazione in negativo: qualcuno sopravviverà, qualcuno andrà avanti, a fronte di questa prova che è la scuola e della sua durezza del tutto casuale. "Lettera a una professoressa", invece, ripropone questa linea di impegno didattico, che è stata fatta propria dalle didattiche tecnologiche al di fuori però di una consapevolezza più ampia degli elementi di contesto e di trattamento pedagogico. Una linea non di darwinismo educativo ma di lavoro positivo dell'insegnante, per proporre l'eguaglianza tra tutti gli allievi almeno come fine a cui tendere. Ma tale linea è perseguibile peraltro solo al di fuori del quadro concettuale delle didattiche tecnologiche al di fuori, che privilegia esclusivamente l'istruzione e ignora la complessità sociale del lavoro scolastico.

Vi è una fiducia molto appassionata e appassionante nell'educazione dell'istruzione, senza che questi due versanti siano contrapposti, ma in modo che risultino invece sinergici, vi è un pathos pedagogico notevole in "Lettera a una professoressa". Può sembrare davvero un testo superato rispetto a una serie di affermazioni, di analisi forse troppo meccaniche della scuola vista come scuola di classe, delle relazioni tra le classi sociali e così via. Ma un tale pathos

pedagogico a me sembra di nuovo estremamente attuale. E vi è anche una tendenza a una sorta di modernità nel modo di fare scuola, una richiesta di modernizzazione della scuola che nasce proprio da questo bisogno di una scuola che renda tutti eguali, ma che non ha nulla a che fare con l'azzeramento della questione educativa tipica di tanta modernizzazione didattica. Vorrei però leggere a questo proposito un brano di “Lettera a una professoressa” dove si dice: “Barbiana, quando arrivai, non mi sembrò una scuola, né cattedra, né lavagna, né banchi, solo grandi tavoli intorno a cui si faceva scuola e si mangiava”. Emerge qui un altro aspetto non contraddittorio – checché se ne sia poi sostenuto – con tale intento di modernizzazione, la presenza di un modello di tipo attivistico. Se pensiamo alla disinvoltura con cui le metodologie di scuola attiva sono state messe nel cassetto, con cui si è rinunciato a trasformare la scuola in un luogo di apprendimento attivo e si è puntato tutto su delle tecniche molto intellettualistiche, anche qui sembra che vi possa essere un momento di recupero e di riscoperta di questo modello attivistico proprio a partire dalla scuola di Barbiana, poiché oggi ci troviamo sulla china, come già detto, di un ritorno preoccupante a posizioni pre-attivistiche, colme di tradizionalismo didattico. Forse dobbiamo ripercorrere tutta una strada antica, che deve farci ripassare attraverso una riutilizzazione di metodi attivi nelle situazioni di apprendimento scolastico, per essere davvero sicuri che le didattiche post-attivistiche non ci ripropongano proprio quei modelli regressivi che a parole intendono superare.

Qual è stata la reazione del mondo della cultura, del mondo, della pedagogia a “Lettera a una professoressa”, e come si colloca rispetto a quella che è stata la parabola sia del filone marxista sia del filone cattolico nella pedagogia della contestazione?

Credo che sia importante porsi questa domanda proprio per comprendere la situazione odierna, che tali parabole a ragione o a torto, si è ormai lasciata alle spalle. Sono sempre stato colpito da un certo accanimento marxista contro “Lettera a una professoressa”, specie all'interno del mondo pedagogico.

Mi è capitato più volte di sentire illustri colleghi, rappresentanti ufficiali della pedagogia marxista, che certamente riconoscevano le tante funzioni eversive che questo testo ha avuto, ma che trovavano un gusto un po' accanito nel metterne in luce una serie di debolezze. La mia impressione è che la cultura marxista non abbia saputo assimilare adeguatamente il suo portato innovativo. D'altro lato direi che vi è, per vari aspetti di grande rilievo, una sostanziale non conciliabilità della pedagogia cattolica anche più avanzata, con questo stesso libro. Anche la pedagogia cattolica meno tradizionalista, quella che più si è sforzata di confrontarsi con

simili temi, ha sempre tentato di annacquare il potenziale eversivo di esso, il suo sostanziale pessimismo e radicalismo anti-istituzionali. Lascio perdere il perbenismo qualunquistico dei molti che si sono scandalizzati per “Lettera a una professoressa” da un punto di vista dichiaratamente conservatore. Ricordo che nella mia città era stata diffusa una lettera di tutti professori del Liceo ai giornali locali invitando l'opinione pubblica a reagire contro un testo così privo di rispetto verso il loro lavoro di educatori. Ma le reazioni più consapevoli, anche all'interno del mondo progressista cattolico, sono sempre state tali da cercare di rendere perlomeno più morbida e più costruttiva la proposta e la denuncia della scuola di Barbiana. Solo il cattolicesimo del dissenso vero e proprio, che poi è stato completamente travolto dall'ondata successiva di tipo restaurativo e anticonciliare le ha assunte come proprio motivo ispiratore.

La mia impressione, comunque, è che nella sostanza vi sia una serie di elementi, in “Lettera a una professoressa”, i quali mettono in luce la sua afferenza, un atteggiamento di tipo religioso, e spiegano quindi le resistenze in ordine a essa di un marxismo autenticamente laico. Credo infatti che una lettura marxista del nostro testo non sia sostenibile, se non per alcuni aspetti di analisi sociale, né tantomeno una lettura di tipo “terza-forzista”. Vediamo alcuni di tali elementi. Anzitutto il discorso sulla scuola confessionale, laddove si mette in luce che la scuola laica è priva di un “fine”, di un'ideale all'altezza di un compito educativo. In qualche maniera qui si individua come indispensabile per il lavoro dell'insegnante, il ricorrere ad una idealità che trascenda quelli che sono gli obiettivi. come diceva prima Don Catti, di tipo funzionale e utilitaristico dell'apprendimento. Questo è un tema tipico di una sensibilità religiosa all'interno del dibattito pedagogico, per quanto possa e debba essere declinato più problematicamente anche da un punto di vista laico. Un altro aspetto è quello di un tipo di egualitarismo un po' astratto, che tende all'eguaglianza politica e sociale di tutti gli individui senza confrontarsi con i processi reali di trasformazione e di modernizzazione della vita sociale. Questo desiderio di una società di eguali, talora con qualche inflessione un po' regressiva, si direbbe appunto rivolto di più verso il passato che verso una società in cui si può cercare di tornare ad essere tutti eguali, verso una società in via di modernizzazione che paga proprio per questo il prezzo della disuguaglianza. E questo rende piuttosto distante la sensibilità di “Lettera a una professoressa” sia rispetto a una sensibilità di tipo laico, perlomeno come si configura oggi, sia rispetto una prospettiva storico-materialistica. Vi è poi il tema dell’“amare con durezza”, tipo di un atteggiamento fortemente religioso. Vi è qui una sorta di fanatismo pedagogico ed esistenziale, proprio di chi ha ben chiare quelle che sono le

grandi finalità dell'educazione, e ha ben chiaro pertanto che è legittimato comunque a proporre con sicurezza e con esattezza un certo ideale di vita, e quindi un certo ideale educativo. Vi è ancora tutta una parte in cui si parla dell'insegnante che deve essere celibe, dell'insegnante che non deve avere famiglia, o che deve intenderla come una famiglia allargata, in cui educare i suoi figli insieme ai figli degli altri. Si ripropone qui, in qualche maniera, un profilo di difficile praticabilità professionale, si ripropone così la figura dell'insegnante come educatore dotato di attitudini eccezionali, dotato più che di capacità professionali di un atteggiamento esistenziale asessuato, se asessuato vuol anche dire posto al di sopra o al di fuori di quelle che sono le relazioni normali di vita. L'insegnante non fa parte del mondo comune, non ha moglie, non ha famiglia, non ha donne, o comunque le tiene in una situazione comunitaria in cui tutto ci si educa insieme. Vi è anche un'altra parte in "Lettera a una professoressa" densa di grandi esigenze e di grande fanatismo pedagogico. É

dove si parla dell'età dei giochi sportivi e dei giochi sessuali tra i quindici e i venti anni, e si dice che questo deve essere invece il periodo in cui ci si prepara e ci si attrezza per potersi donare tutti agli altri, tacitando ogni altra esigenza di crescita e di sviluppo. Mi sembra che questi elementi – il primato di una scuola magari non confessionale ma che comunque abbia ideali trascendenti, una concezione egualitaria di tipo piuttosto arcaicizzante, l'amare con durezza, l'insegnante celibe, la repressione di una moratoria adolescenziale, le stesse affermazioni che venivano indicate prima da Don Catti per cui non occorrerebbe una laurea per insegnare, e quindi una certa svalutazione della preparazione culturale dell'insegnante (nel momento stesso in cui emerge peraltro un atteggiamento ambivalente fortemente intellettualistico verso gli insegnamento) – configurino nel loro insieme una collocazione chiara all'interno di quella parte della sensibilità pedagogica di tipo religioso che non può essere omologabile alla pedagogia cattolica *tout court*, ma che spiega una serie di resistenze e forse di incapacità di comprensione da parte della pedagogia laica e di molta pedagogia marxista.

Don Milani mi sembra veramente stare solo. La conclusione che farei è che si tratti di un personaggio alimentato fortemente da un'ispirazione di tipo religioso, anche in senso cattolico, ma che non possa assolutamente essere omologato alla cultura pedagogica cattolica ufficiale per via del suo radicalismo eversivo e anti-istituzionale (il quale ispirò proprio per questo la stagione contestataria), e che venga rifiutato proprio per entrambe le cose sia da una cultura di tipo marxista ufficiale, sia da una cultura di tipo laico non marxista. Da questo

punto di vista credo davvero che forse sia meglio oggi non incontrarlo, se visto nell'inezienza delle sue esigenze, o perlomeno se queste ultime non sono riformulate al di fuori del loro latente autoritarismo, integralismo. Credo invece che tutti quei punti che ho cercato di sottolineare su di un piano più pedagogico, come l' affrontare il problema dell'abbandono scolastico, l'importanza del contesto educativo, il superare i condizionamenti socio-culturali precoci, l'essere un'insegnante che non sia "dall'altra parte dei ragazzi", il non tradire il compito di fare una scuola autenticamente democratica, la riscoperta del valore dei metodi attivi, il non bocciare e così via, siano elementi di grande attualità che la pedagogia laica, marxista o cattolica che sia, ha poi di fatto messo troppo disinvoltamente da parte, perlomeno sul piano operativo. Ma a questo punto ognuno deve fare la sua lettura, credo, e ognuno potrà fare i paragoni con le stagioni pedagogiche che può e vuole ricordare.

## **DIVENTARE CITTADINI-SOVRANI**

Duilio Catalano\*

**Title:** Becoming citizen-sovereigns

### **Abstract**

The author examines don Milani's "Letter to a professor" and "Letter to judges" from the point of view of his own experience, first as a student and then as a teacher, posing the problem of their relevance. From this analysis emerges on the one hand the impossibility of reducing its meaning to the denunciation of the blockage of the social elevator and of the need for a didactic renewal, on the other hand to emphasize what the two texts pose, i.e., the problem of how to get out of the condition of subject to become citizen-sovereign.

**Keywords:** don Milani; obedience; school; inequality; citizen.

L'autore esamina "Lettera a una professoressa" e "Lettera ai giudici" di don Milani dal punto di vista della propria esperienza, prima di studente e poi di docente, ponendo il problema della loro attualità. Da tale disamina emerge da un lato l'impossibilità di ridurre il significato alla denuncia del blocco dell'ascensore sociale e della necessità di un rinnovamento didattico, dall'altro di enfatizzare ciò che i due testi pongono, ovvero il problema di come uscire dalla condizione di suddito per diventare cittadino-sovrano.

**Parole chiave:** don Milani; obbedienza; scuola; disegualianza; cittadino.

---

\* Già docente di Storia e Filosofia ai Licei, Ultimo istituto di titolarità: Liceo Sc. St. "Francesco Severi" presso IIS Severi-Correnti (Milano).

## **1. Una lettura militante**

Sollecitato a condividere le mie riflessioni su quanto e come la lezione di don Milani abbia influito sul mio lavoro di docente, mi sono trovato a cercare nella mia memoria le circostanze in cui mi sono imbattuto per la prima volta nella “Lettera a una professoressa” e nella “Lettera ai giudici”. Avevo la sensazione che quel momento originario contenesse la chiave del modo con cui ho rimuginato questi testi negli anni a seguire. Il primo incontro con i testi di don Milani è avvenuto nella classe di un liceo milanese in cui non insegnavo, ma studiavo! Pertanto, ho letto i due testi, in modo particolare “Lettera a una professoressa”, come se fossero indirizzati a me, uno studente che viveva la grande ondata di democratizzazione della società italiana a partire dalla fine degli anni Sessanta del secolo scorso, e non ai genitori, come riporta l’epigrafe della “Lettera a una professoressa”, o agli insegnanti – i veri destinatari.

In quella congiuntura storica, il punto di vista di uno studente – che sta per molti – non poteva che essere molto “militante” e quindi selettivo. Quegli anni sono stati caratterizzati da molte trasformazioni e in particolare, per quel che riguarda la mia esperienza e quella di molti altri adolescenti, dall’esplosione della scuola media superiore che si apriva, volente o nolente, a masse di studenti che prima ne sarebbero state escluse. Quel processo di democratizzazione ha portato con sé anche una radicale richiesta di trasformazione dei contenuti, del modo di stare a scuola e dei rapporti tra docenti e studenti. I due testi di don Milani erano in piena sintonia con ciò che stava accadendo, ma in particolare risultavano più aderenti alla mia esperienza la denuncia della natura classista della scuola, la critica della sterilizzazione dei contenuti della scuola dal punto di vista politico, se non della loro condizione “museale”, e la contestazione del vincolo dell’obbedienza.

La priorità di questi argomenti appare naturale se si presta attenzione al fatto che io stesso, come molti miei compagni, non eravamo affatto sicuri di riuscire a superare la selezione mentre iniziavamo un percorso scolastico che, molto spesso, sarebbe stato più lungo di parecchi anni rispetto a quello dei nostri genitori. Tuttavia, l’apertura della possibilità di accedere all’istruzione superiore non significava solo assicurarci la mobilità sociale. L’istanza più forte era quella di diventare cittadini a pieno titolo, sovrani, e ciò, ci era chiaro, richiedeva accesso ai saperi più qualificati. L’accesso alla cultura era condizione del cambiamento sociale e politico di cui volevamo essere protagonisti.

## 2. L'emergere di un'eccedenza politica

Questa prospettiva è diventata per me fondante. La sua importanza è stata confermata in seguito da un'esperienza di insegnamento in una “scuola popolare” e ha ispirato il mio lavoro di docente negli anni a seguire. Col passare del tempo ho approfondito la conoscenza del pensiero di don Milani superando i limiti della prima lettura, ma mi è sempre rimasta la sensazione che in quell'originaria prospettiva ci fosse un valore che, paradossalmente, una conoscenza più sistematica rischiava di annacquare. Si tratta di una sorta di “eccedenza” politica, non riassorbibile in nessun rinnovamento didattico e non riducibile alla pur importantissima denuncia di una scuola che perpetua le diseguaglianze sociali. Questa eccedenza politica è leggibile nel progetto di trasformare i sudditi in cittadini-sovrani, individuando le cause dell'essere sudditi e contestando radicalmente questa condizione. Si tratta di un progetto di democrazia radicale e non solo della denuncia del mal funzionamento dell'ascensore sociale. L'annuncio che l'obbedienza non è più una virtù è l'altro aspetto di questa eccedenza in quanto va oltre la legittimazione morale dell'obiezione di coscienza e della disobbedienza civile come strumento di lotta non violenta, poiché investe la legittimità di ogni potere, di ogni istituzione.

## 3. Laboratorio: valutare la scuola di oggi

Questa interpretazione mi è stata ancora più chiara quando ho sperimentato con i miei studenti l'uso della “Lettera a una professoressa” come strumento per valutare la scuola di oggi. Ho affidato loro il testo affinché valutassero attraverso la lente dell'esperienza di Barbiana la scuola in cui vivevano. Per rileggere “Lettera a una professoressa” e valutarne l'attualità è stato necessario trasformare il lavoro in classe. Nei limiti del possibile, ho cercato di ricreare l'ambiente formativo di Barbiana a cui ho aggiunto alcuni strumenti del metodo della facilitazione per far sì che il prodotto finale fosse proprio il risultato di una ricerca e di una scrittura collettiva. Alcune fortunate coincidenze – in quel periodo un gruppo teatrale portava in scena uno spettacolo su don Milani – e incontri con esperti, hanno aiutato a creare una situazione molto feconda. Il prodotto finale, esposto con grande emozione di fronte a diverse centinaia di studenti e molti addetti ai lavori, in un convegno dedicato al diritto allo studio dal *Coordinamento delle scuole milanesi per la legalità e la cittadinanza attiva*<sup>1</sup> è sta-

---

<sup>1</sup> Il *Coordinamento delle scuole milanesi per la legalità e la cittadinanza attiva* è una rete di docenti formatasi nel 2006, raccogliendo l'eredità del *Coordinamento insegnanti e presidi in lotta contro la mafia* nato nel 1984. Il *Coor-*

to molto apprezzato e, anche dopo la fine del liceo, il ricordo di quell'esperienza è rimasto vivo negli studenti che avevano partecipato all'esperienza.

Per quanto riguarda la valutazione della scuola di oggi attraverso le lenti della “Lettera a una professoressa”, la diagnosi dei miei studenti non è stata molto diversa da quella della classe di Barbiana. Il lavoro di contestualizzazione di quell'esperienza e la consapevolezza delle differenze tra la società italiana degli anni Sessanta del secolo scorso e quella del secondo decennio del secolo attuale hanno evitato un troppo facile parallelismo. Pertanto, il bilancio finale era attendibile. Ma ciò che più mi ha interessato di quel laboratorio è stata una riflessione sulla condizione di sudditi. La domanda posta ai miei studenti era: sono ancora in atto quei fattori che riducono le persone in stato di “minorità”<sup>2</sup> così come vengono descritti dai ragazzi di Barbiana? Ciò che mi interessava era osservare come i miei studenti avrebbero reagito a questa domanda e confrontare la loro soggettività con la mia interpretazione.

#### 4. Le condizioni dell'essere sudditi: un'evoluzione

Dalla “Lettera a una professoressa” si possono estrarre i fattori che hanno bloccato nella condizione di sudditi non solo i ragazzi di Barbiana, ma la maggior parte degli studenti della scuola dell'obbligo in Italia in quei decenni. Tra questi emergono:

- La mancanza di proprietà nella pratica della lingua.
- La mancanza dell'accesso ai saperi intesi come strumenti per la comprensione critica della realtà.
- La mancanza di rapporto con un mondo in trasformazione.
- La mancanza della consapevolezza della propria dignità.

Era ed è ancora necessario verificare l'attualità di quella diagnosi. Le trasformazioni sociali

---

*dinamismo delle scuole milanesi* si distingue per la promozione di iniziative cittadine sulla legalità e i diritti umani muovendo dalla costruzione condivisa del progetto tra studenti e docenti e da un lavoro in classe che punta a fare degli studenti dei protagonisti degli eventi stessi. Il Coordinamento esprime così la convinzione che l'educazione antimafia e alla cittadinanza attiva non possa essere condotta con metodi di lavoro che perpetuino la passività. Per una ricostruzione della storia dei due Coordinamenti e del loro ruolo si veda Mattia Maestri, Sarah Mazzenzana, Samuele Motta, *I risultati della ricerca in Lombardia*, in *La storia dell'educazione alla legalità nella scuola italiana*, a cura dell'Osservatorio sulla Criminalità Organizzata dell'Università degli Studi di Milano, 2018, consultato sul sito: [cross.unimi.it/la-storia-delleducazione-alla-legalita-nella-scuola-italiana/](http://cross.unimi.it/la-storia-delleducazione-alla-legalita-nella-scuola-italiana/)

<sup>2</sup> Ovviamente il richiamo è a Immanuel Kant, *Che cos'è l'Illuminismo*, in *Stato di diritto e società civile*, Kant Immanuel, a cura di Nicolao Merker, Editori Riuniti, Roma, 1995.

sono state profonde: è cresciuto il benessere, la scuola è diventata di massa, l'accesso alla comunicazione è divenuto molto facile, sono cambiati il costume e molte altre cose. Le disuguaglianze non sono scomparse, anzi si sono aggravate producendo nuove forme di povertà, ma è evidente che la società contemporanea è quella dei consumi, di un benessere diffuso ed è caratterizzata da un'esaltazione dell'indipendenza e dell'individualismo. Il confronto con i miei studenti ha prodotto un risultato complesso che per me comportava anche fare un bilancio sulle aspettative di mutamento, in particolare della scuola, nate negli anni della grande spinta democratizzante. Sintetizzo, ovviamente non solo con parole mie ma con una rielaborazione personale, il risultato di una riflessione diffusa in un ampio arco di tempo:

- Le competenze linguistiche degli studenti oggi sono ancora insufficienti per metterli in grado di capire il mondo ed esprimersi.
- L'accesso ai saperi è risultato più difficile del previsto. La formazione di qualità è rimasto un privilegio per pochi. Il problema è stato apparentemente risolto con la semplificazione dei saperi opportunamente mimetizzato con la neo-lingua del didattico.
- Quanto al rapporto con le trasformazioni del mondo, per quanto sia difficile evitare generalizzazioni, non si può negare che la scuola sia molto più permeabile: si pensi alla massiccia introduzione della digitalizzazione nella didattica, al collegamento scuola-mondo del lavoro, all'introduzione della nuova/vecchia materia dell'Educazione civica<sup>3</sup>. Ma rimane il problema della comprensione delle trasformazioni. In questo caso il *gap* rimane ampio sia per la mancanza di saperi adeguati sia per l'atteggiamento prevalente che oscilla tra rifiuto cieco e apologia del nuovo che avanza.
- La scuola è ancora classista. Lo si registra chiaramente da molti dati, tra cui in particolare il fenomeno della dispersione (sia esplicita che implicita), ma è anche vero che la selezione si è mimetizzata. Non è più brutale come quella applicata attraverso la bocciatura nella scuola dell'obbligo, come denunciavano i ragazzi di Barbiana, ma avviene in percorsi più lunghi. Solo pochi (gli eredi del "Pierino" della "Lettera a una professoressa?") accedono a posti di lavoro qualificati e a posizioni di potere

---

<sup>3</sup> La Legge n.92/2019 introduce, nel primo e secondo ciclo di istruzione, l'insegnamento trasversale dell'educazione civica che prende avvio nell'a. s. 2020/21.

attraverso un costoso prolungamento degli studi dopo l'università.

- La mancanza di consapevolezza della propria dignità è l'indicatore più difficile da attualizzare e richiede un discorso complesso. Costumi e mentalità sono certamente cambiati. I tipi di povertà degli anni '60 del Novecento sono scomparsi. Gli italiani hanno avuto accesso ad un livello di consumi inimmaginabile ancora fino agli anni '70. I ceti medi sono cresciuti anche se nuove e più complesse forme di povertà sono comparse. La nostra è una società in cui la disuguaglianza cresce e il modo con cui le persone pensano se stesse non è certo omogeneo. Ci sono sicuramente ampi strati sociali che sfruttano le opportunità offerte loro da una condizione di oggettivo privilegio, ma ci sono ancora tanti altri che non sanno cosa significa avere diritti e quest'ultima condizione ricorda la mancanza del senso della propria dignità dei ragazzi del Mugello<sup>4</sup>.

Gli indicatori che per i ragazzi di Barbiana segnalavano la condizione di sudditi restano quindi, se pure secondo forme e modalità diverse, predittivi di una forma di disuguaglianza che pregiudica nella sostanza ogni reale prospettiva di cittadinanza democratica. Ma – possiamo chiederci – vi è oggi un livello di consapevolezza di tale situazione paragonabile a quello che produsse allora la denuncia contenuta nelle due *Lettere*? In altri termini, i modi con cui oggi si crea la condizione di sudditi appaiono trasparenti agli occhi di chi ne è vittima? Non è facile rispondere a questa domanda perché questi nuovi modi sono più sofisticati, poco visibili, oggetto di forti divergenze interpretative. Questo sforzo richiama quella eccedenza politica da cui sono partito. Ripensando alla mia esperienza di docente, di cittadino attivo e agli stimoli dei miei studenti, richiamerei l'attenzione, a scopo introduttivo, su due importanti fenomeni oggetto di un complesso dibattito:

- Nella società del benessere – un benessere che non di rado si presenta in forme superficiali e limitate – la condizione di suddito consiste soprattutto nell'avere un'unica dimensione di vita: quella del consumatore. Assumere solo questa identità significa essere passivi e facilmente manipolabili. In verità, don Milani

---

<sup>4</sup> Questa più che sintetica analisi, per evitare che appaia un semplice giudizio impressionistico su un argomento molto dibattuto, poggia su diverse fonti, tra cui vanno ricordate: Ernesto Galli Della Loggia, *Ideologie, classi e costume*, in *L'Italia contemporanea 1945-1975*, a cura di Valerio Castronovo, Einaudi, Torino, 1976; Guido Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Donzelli, Roma, 2005; Paul Ginsborg, *L'Italia del tempo presente. Famiglia, società civile, Stato. 1980-1996*, Einaudi, Torino, 2007.

anticipa questo problema quando parla del ruolo delle “mode”<sup>5</sup>.

- La scuola si è fatta contaminare dai valori del mercato che sono diventati dominanti: individualismo, competizione e flessibilità. Essere performativi, prepararsi ad affrontare il mercato, accollarsi tutti i rischi di un’esistenza accelerata<sup>6</sup>: questi sono diventati gli obiettivi dominanti e la scuola non ne è certo immune. Anzi, mi sembra di potere dire che il malessere sempre più forte degli studenti ha sicuramente tra le sue cause questi fenomeni. La formazione della persona, del cittadino, è sentita come un obiettivo anti-economico anche dagli studenti, sicuramente dalle famiglie e purtroppo pure da molti insegnanti.

## 5. Gli strumenti per diventare sovrani

Il problema che si pone è cosa si può fare a scuola di fronte a questi fenomeni. Ripartendo dalla tesi di Barbiana, secondo cui cittadini non si nasce, ma lo si diventa grazie ad un consapevole progetto educativo, possiamo scorgere una soluzione. Don Milani individua nella scuola uno strumento fondamentale di emancipazione, anche se non è l’unico. Anche questo è un punto importante. Ormai da tempo alla scuola viene delegata una funzione educativa che surroga quella del tutto assente, se non di segno contrario, della società e delle sue strutture interne, fra cui anche la famiglia. Porre questo problema ha valenza politica e non solo didattica. Il problema che si pone non è solo “stare bene a scuola”<sup>7</sup>, ma prendere atto che la scuola resta per molti versi l’unico luogo in cui la formazione può essere consapevolmente progettata e quindi deve riprendere forza e arginare l’influenza di altre agenzie che possiamo sostanzialmente individuare nel mercato e nei media. L’educazione dovrebbe avere il compito di fare nascere problemi dove tutto appare naturale e scontato. Ciò significa immaginare alternative e in questo senso l’educazione assume significato politico, perché

---

<sup>5</sup> Lorenzo Milani, *Lettera a una professoressa*, a cura di Scuola di Barbiana, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 2007, p. 19: “Nelle ore libere segue le mode come un burattino obbediente”. Il riferimento è Gianni, uno dei due ragazzi di cui si segue il percorso a titolo esemplare. L’argomento viene ancora trattato nel capitolo *Nati diversi*, in particolare nei paragrafi intitolati *la libertà* (p. 65) e *le mode* (p. 66). Mi sembra di particolare interesse che il problema delle mode sia accostato al tema dell’essere liberi. Il ruolo dei consumi è un argomento molto importante e molto dibattuto nella riflessione contemporanea sulla società di massa. In questo caso voglio ricordare solo Mauro Magatti, *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo techno-nichilista*, Feltrinelli, Milano, 2009.

<sup>6</sup> Debbo il concetto di “accelerazione” a Hartmut Rosa, *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo della tarda modernità*, Einaudi, Torino, 2015.

<sup>7</sup> La diffusione dello slogan è legata soprattutto, se non ricordo male, alla riforma della scuola del ministro Luigi Berlinguer basata su due provvedimenti legislativi: il primo nel 1997, il secondo nel 2000.

il fine della politica dovrebbe essere quello di costruire un mondo almeno un poco più giusto di quello esistente.

Io credo che gli strumenti per passare dalla condizione di sudditi a quella di cittadini-sovrani individuati nella “Lettera a una professoressa” siano ancora efficaci per noi proprio perché inattuali<sup>8</sup>. Infatti, puntano a formare la consapevolezza che tutto ciò che viene presentato come naturale e imm modificabile è invece il prodotto di precise circostanze storiche che possono essere cambiate. Mi riferisco soprattutto ai rapporti di dominio e non solo a quelli espliciti in cui il potere ha il volto di una persona o la concretezza di una gerarchia, ma anche a quelli impersonali dell’economia e di una tecnica irriflessiva<sup>9</sup>. Penso soprattutto all’incapacità di immaginare altri sistemi di relazioni tra gli esseri umani che non siano quelli esistenti.

## 6. Metamorfosi della disobbedienza

Il percorso di rivisitazione dei fattori che creano la condizione di suddito e dei modi per superarli, conduce, infine, al tema del disconoscimento dell’obbedienza come virtù. Si tratta di un argomento che dà ancora più ragione dell’eccedenza politica di don Milani da cui sono partito. Ancora una volta, muovendo dalla mia esperienza di docente che mi colloca in una posizione privilegiata per valutare alcune trasformazioni sociali, in quanto mi permette di osservare da molto vicino sia i giovani sia le famiglie, vorrei proporre una riflessione inattuale sulla celebre affermazione contenuta nella “Lettera ai giudici”: “L’obbedienza non è ormai più una virtù, ma la più subdola delle tentazioni”. Credo che ci siano serie ragioni per sostenere che, con il passare del tempo, la critica dell’obbedienza abbia perso la sua carica radicale. Anche se è vero che non è venuto meno il suo fondamentale valore morale nei casi in cui i cittadini e le cittadine sono chiamanti alla disobbedienza civile di fronte ad una legalità che non coincide con ciò che è giusto, è altrettanto vero che essa sia stata progressivamente fraintesa. Il disconoscimento dell’obbedienza è stato confuso con un invito

<sup>8</sup> Nel senso che Nietzsche dà a questa parola ovvero l’essere critico della contemporaneità nella misura in cui si è in grado di assumere uno sguardo esterno ad essa. Si veda Friedrich Nietzsche, *Considerazioni inattuali*, Rusconi, Santarcangelo di Romagna, 2020.

<sup>9</sup> Il problema del ruolo della tecnica nella società contemporanea è oggetto di un amplissimo e differenziato dibattito. Tra le molte voci ne ricordo solo una che ha il pregio di concentrarsi sul problema del rapporto tra tecnica e democrazia, ponendo la questione del governo della prima e delle condizioni per farlo in una democrazia. In questa sede si tratta di un problema quanto mai pertinente, soprattutto se si pensa al modo anodino (se non apologetico) con cui si parla della tecnica nella scuola, specie dopo la “rivoluzione digitale”. Si veda Luciano Gallino, *Tecnologia e democrazia. Conoscenze tecniche e scientifiche come beni pubblici*, Einaudi, Torino, 2007.

ad un facile ribellismo e con la giustificazione di un relativismo spicciolo e banalizzato che rifiuta ogni autorità<sup>10</sup>. La società contemporanea è al tempo stesso conformista e disobbediente e sicuramente non riconosce più all'obbedienza il valore della virtù. L'obbedienza, infatti, era tale quando la si poteva “dare” o “rifiutare”<sup>11</sup>. Allora, credo che per attingere al senso più profondo della critica dell'obbedienza sia necessario porsi due domande: in che modo il potere ci governa e in che modo possiamo cercare di essere almeno un po' meno governati<sup>12</sup>.

Il potere ci governa attraverso la semplice coercizione o in modi più sofisticati? Roberto Escobar descrive con efficacia i due tipi di controllo esercitato sugli individui: “[Sulla] minoranza che per una qualsiasi ragione non riesca ad integrarsi attraverso il mercato dei beni di consumo grava una sorveglianza panottica diretta e sbrigativa, poliziesca in senso stretto. [Agli altri] è invece riservata un'auto sorveglianza che essi percepiscono come libertà: libertà di affermare la propria identità e la propria responsabilità nel consumo, secondo modelli imposti dal mercato come doverosi e, insieme, emancipanti”<sup>13</sup>. L'espressione “L'obbedienza non è ormai più una virtù” ha la sua genesi in un contesto caratterizzato soprattutto dal primo modo di esercitare il potere. Ma nel secondo caso in che modo si può interpretare? Questo è il problema che si pone oggi. Don Milani ci insegna che la risposta a questa domanda è fondamentale per uscire dalla condizione di sudditi e che deve essere posta anche nell'attività educativa.

In un'epoca in cui tutto ciò che esiste sembra pretendere l'assoluta naturalezza, in cui il senso comune, perché è anche di questo che stiamo parlando, dietro cui si nascondono altri e ben più forti poteri, appiattisce il pensiero bisogna imparare a disobbedire e ad essere capaci di critica e di utopia. Anche questa prospettiva dovrebbe innervare il fare scuola per essere all'altezza dello “schiaffo di don Milani”<sup>14</sup>.

---

<sup>10</sup> Si pensi, ad esempio, ai fenomeni riassunti dalla formula “post-verità”. Mi richiamo, tra i tanti contributi, a Maurizio Ferraris, *Postverità ed altri enigmi*, Il Mulino, Bologna, 2017 e a Cecilia Biancalana (a cura di) *Disintermediazione e nuove forme di mediazione. Verso una democrazia post-rappresentativa?*, Fondazione Giacomo Feltrinelli, Milano, 2018.

<sup>11</sup> Per queste riflessioni sono debitore in particolare di Salvatore Natoli, *Stare dal mondo. Escursione nel tempo presente*, Feltrinelli, Milano, 2010, in particolare *L'obbedienza è ancora una virtù?* p. 113 e sg., ma anche di Gilles Lipovetsky, *Le crépuscule du devoir*, Édition Gallimard, Paris, 1992 e di Elena Pulcini, *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001.

<sup>12</sup> Il riferimento è a Michel Foucault, *Illuminismo e critica*, Donzelli, Roma, 1997. Si vedano, in particolare, p. 37 e sg.

<sup>13</sup> Roberto Escobar, *La libertà negli occhi*, Il Mulino, Bologna, 2006, p. 72.

<sup>14</sup> L'efficace metafora è utilizzata nel lavoro, a cui debbo molti spunti, su don Milani di Piergiorgio Regio, *Lo schiaffo di don Milani. Il mito educativo di Barbiana*, Casa editrice Il Margine, Trento, 2014.

## Bibliografia

- Biancalana Cecilia (a cura di), *Disintermediazione e nuove forme di mediazione. Verso una democrazia post-rappresentativa?*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, Milano, 2018.
- Crainz Guido, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Donzelli, Roma, 2005.
- Escobar Roberto, *La libertà negli occhi*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Ferraris Maurizio, *Postverità ed altri enigmi*, Il Mulino, Bologna, 2017.
- Foucault Michel, *Illuminismo e critica*, Donzelli, Roma, 1997.
- Galli Della Loggia Ernesto, *Ideologie, classi e costume*, in *L'Italia contemporanea 1945-1975*, a cura di Valerio Castronovo, Einaudi, Torino, 1976.
- Gallino Luciano, *Tecnologia e democrazia. Conoscenze tecniche e scientifiche come beni pubblici*, Einaudi, Torino, 2007.
- Ginsborg Paul, *L'Italia del tempo presente. Famiglia, società civile, Stato. 1980-1996*, Einaudi, Torino, 2007.
- Kant Immanuel, *Che cos'è l'Illuminismo*, in *Stato di diritto e società civile*, Kant Immanuel, a cura di Nicolao Merker, Editori Riuniti, Roma, 1995.
- Lipovetsky Gilles, *Le crépuscule du devoir*, Édition Gallimard, Paris, 1992.
- Magatti Mauro, *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli, Milano, 2009.
- Milani Lorenzo, *Lettera a una professoressa*, a cura di Scuola di Barbiana, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 2007
- Milani Lorenzo, *L'obbedienza non è più una virtù*, Chiarelettere, Milano, 2020.
- Natoli Salvatore, *Stare dal mondo. Escursione nel tempo presente*, Feltrinelli, Milano, 2010.
- Nietzsche Friedrich, *Considerazioni inattuali*, Rusconi, Santarcangelo di Romagna, 2020.
- Osservatorio sulla Criminalità Organizzata dell'Università degli Studi di Milano (a cura di) *La storia dell'educazione alla legalità nella scuola italiana*, 2018 consultato su: [cross.unimi.it/la-storia-delleducazione-alla-legalita-nella-scuola-italiana/](http://cross.unimi.it/la-storia-delleducazione-alla-legalita-nella-scuola-italiana/)

Pulcini Elena, *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001.

Reggio Piergiorgio, *Lo schiaffo di don Milani. Il mito educativo di Barbiana*, Casa editrice Il Margine, Trento, 2014.

Rosa Hartmut, *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo della tarda modernità*, Einaudi, Torino, 2015.

## **IL SEGRETO DI BARBIANA E L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA NELL'ESPERIENZA MILANESE**

Giuseppe Teri\*

**Title:** The secret of Barbiana and citizenship education in the Milan experience

### **Abstract**

The paper addresses the issues of Don Milani's teaching that have influenced and still stimulate the spirit of active citizenship, the creation of learning contexts and educational relationships, focusing on the experience of the Coordination of Milan-Schools, both in its initial phase in the 1980s and in its subsequent development from 2000 to nowadays

**Keywords:** don Milani; cittadinanza attiva; Coordinamento delle scuole milanesi; antimafia

Il contributo affronta i temi dell'insegnamento di don Milani che hanno influenzato e ancora stimolano all'interno delle realtà scolastiche lo spirito di cittadinanza attiva, la creazione di contesti di apprendimento e di relazione educativa, focalizzando la riflessione sull'esperienza del Coordinamento delle scuole milanesi, sia nella fase iniziale degli anni '80 sia in quella successiva di sviluppo dal 2000 a oggi.

**Parole chiave:** don Milani; active citizenship; Coordination of Milan Schools; antimafia

---

\* Scuola di formazione Antonino Caponnetto.

## 1. Introduzione

In questo mio contributo desidero trattare i temi dell'insegnamento di don Milani che hanno influenzato e ancora stimolano lo spirito di cittadinanza attiva, la creazione di contesti di apprendimento e di relazione educativa e la riflessione sul movimento antimafia nell'esperienza del Coordinamento delle scuole milanesi, sia nella fase iniziale degli anni Ottanta sia in quella successiva di sviluppo dal Duemila a oggi.

Nel dare vita all'esperienza di un coordinamento di insegnanti, in molti abbiamo infatti sempre sentito e colto il richiamo di don Milani a vivere l'educazione come una responsabilità del mondo adulto e di noi tutti verso i giovani. Di seguito presenterò, dunque, il filo di un racconto cresciuto a partire dalle questioni di metodo e dai temi dell'esperienza di Barbiana. Questi i punti principali intorno a cui abbiamo intessuto progressivamente decenni di lavoro:

- La nozione di maestro “profeta” come idea di un insegnante che crede fortemente nel suo lavoro e nei valori che esprime, aiuta ad affrontare le difficoltà e facilita l'accesso alla complessità, è attento alla persona allievo, ne coglie potenzialità e limiti<sup>1</sup>.
- L'attività educativa come sistema in cui si apprende assieme e assieme si costruiscono i saperi, in una percezione di crescita personale e nello sviluppo delle proprie capacità di riflessione e delle proprie potenzialità più generali.
- Il tempo della scuola come tempo della qualità e non dei programmi quantitativi, tempo di un confronto costante e del lavoro in comune, della pausa ragionata senza assillo, dove il domandare non è considerato una perdita di tempo e gli errori diventano apprendimento significativo, occasione per crescere.
- La maieutica di Socrate (e, nelle sue specificità, di Danilo Dolci), rivisitata da don Milani, come portatrice di sentieri per coinvolgere i ragazzi fin dai primi momenti della programmazione, facendo leva su quel naturale bisogno di senso e di grandi

---

<sup>1</sup> “Il Santo Scolaro” e la centralità della relazione educativa. Quell'amore per gli alunni e per i loro sforzi richiama la centralità del discente e una relazione educativa fondata sullo scambio e la partecipazione. Per don Milani l'insegnamento deve iniziare da coloro che hanno meno mezzi e strumenti, da chi è seduto all'ultimo banco e costituisce il caso difficile della classe. Tutti possono imparare, si tratta di tenere conto dei diversi livelli di partenza e degli svantaggi iniziali culturali e sociali. Il compito della scuola è aiutare chi è svantaggiato, offrirgli una prospettiva. Il maestro deve essere come un profeta che scruta i sogni e individua le possibilità e facilita nei ragazzi il raggiungimento del successo scolastico, il maestro deve incoraggiare e dare fiducia nel futuro; sembra di sentire il celebre dispositivo educativo di Danilo Dolci “ciascuno cresce se sognato”. Gli allievi, infatti, hanno bisogno di vedere i propri sogni nell'educatore sognatore e nel “maestro profeta” e i docenti hanno bisogno di sentire le speranze, le contraddizioni, anche i conflitti dei propri allievi per costruire contesti di passione educativa e di formazione a essere cittadini a pieno titolo.” Il coinvolgimento dei discenti nasce dal sentirsi interiormente protagonisti e partecipi di questo percorso di scambio e crescita.

interrogativi che fanno parte di noi tutti e soprattutto accompagnano le inquietudini e i dilemmi dei ragazzi<sup>2</sup>.

- Lo studio come fatica necessaria, percorso di impegno, da cui nascono l'amore per l'approfondimento, il piacere della scoperta e lo stupore della curiosità.
- La piccola comunità di Barbiana – che si apre alla conoscenza del mondo, alle lotte sindacali, ai temi della pace – come fonte ispiratrice dell'idea di far entrare nella scuola, come percorsi e curricula permanenti, i grandi temi civili e sociali, le storie di giustizia e di ingiustizia, la storia della mafia e del maxiprocesso di Palermo, la conoscenza della 'ndrangheta; ossia il desiderio di collegare con rigore teorico le rigide discipline scolastiche ai grandi argomenti dell'ambiente, della pace e dei diritti umani.
- Ancora la piccola Barbiana come impulso a realizzare esperienze vere e vive, a scendere in campo, a prendere posizione, cercando di far schierare l'intera istituzione/scuola su valori e principi costituzionali. Per questo loro proiettarsi all'esterno della classe, i nostri allievi, nel corso degli anni, hanno conquistato forme di riconoscimento pubblico, come l'invito a portare/recitare nei contesti più diversi letture significative o a parlare e discutere con studenti di altre scuole, anche molto più giovani.
- Di nuovo Barbiana come consapevolezza che il conflitto tra studenti e maestri/guida, per quanto aspro e imprevedibile, può essere trasformato in partecipazione costruttiva se i ragazzi si sentono ascoltati realmente e chiamati a compiere scelte.
- Sempre Barbiana come riferimento per quella sua fondamentale pratica di "scrittura collettiva" frutto di esperienza condivisa e di una collegialità senza pari. Abbiamo tutti così imparato la ricchezza del lavoro in cooperazione, del rivedere e migliorare la qualità della parola usata: così dai ragazzi e dalle nostre classi che partecipavano alle iniziative progettate, sono stati elaborati negli anni racconti, video, lavori teatrali. Al liceo Virgilio, ad esempio, è stato creato uno spettacolo su "Pippo Fava e i suoi carusi"; al liceo Volta racconti e performance su Lea Garofalo e Denise; al Vittorio Veneto la professoressa Laura Crippa e i suoi studenti hanno rappresentato, rielaborandola, la

---

<sup>2</sup> Per don Milani i ragazzi erano importanti e importante era ciò che dicevano e ciò che domandavano, "quando non hai capito chiedi sempre", diceva don Milani, e i ragazzi si abituavano a domandare, a volte al limite dell'insolenza; quando arrivavano dei visitatori, si comportavano per come erano stati abituati e ogni domanda ne apriva un'altra e un'altra ancora: era il metodo della *maïentica socratica* che richiede un confronto costante, rigore di argomentazione e del processo logico, rivedibilità delle posizioni, definizione di una nuova formulazione comune e di una nuova domanda.

rassegna sulla 'ndrangheta “Dieci storie proprio così” del Piccolo Teatro di Milano. Negli anni, in generale, tante forme di restituzione dei progetti svolti in classe sono divenuti passaggi di testimone indimenticabili.

- L'ancoraggio ai principi della Costituzione come stimolo costante per decenni di lavoro culturale e di pratiche di impegno concreto in difesa dei diritti negati: dal diritto alla dignità della persona ai diritti della donna, al diritto al lavoro o alla giustizia.

Tutto questo in un contesto dinamico e creativo, oltre che appassionato. In più occasioni la scuola milanese è stata chiamata a sporgersi all'esterno delle aule, a schierarsi e a generare forme di nuovo volontariato e posizioni innovative che hanno influenzato il movimento antimafia in tutta Italia, come è avvenuto ad esempio con la partecipazione ai processi di mafia degli studenti in solidarietà e prossimità con le vittime delle cosche, e in special modo nel caso del processo per l'omicidio di Lea Garofalo tra il 2011 e il 2015.

In tal senso l'esperienza collettiva di cui qui parlerò finisce per diventare voce a distanza anche di quella risuonata circa mezzo secolo prima nella “Lettera ai cappellani militari” e nella “Lettera ai giudici”, con l'originale visione della funzione sociale che don Milani attribuì alla scuola e con quella sua idea di legalità, in cui obbedienza e disobbedienza concorrevano al progressivo divenire della legge verso il pieno riconoscimento della persona umana<sup>3</sup>. In questo contributo verranno così ricordati alcuni esempi, tra i tanti momenti pubblici di cittadinanza attiva, di questo collegamento ideale<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Sul rapporto tra regole, leggi ordinarie e principi della Costituzione vedere: Gherardo Colombo, *Sulle regole*, Feltrinelli, Milano, 2008.

<sup>4</sup> In questa riflessione faccio anche riferimento (e sono grato di avervi potuto partecipare per dieci anni, fino al 2016) ad “Abitare i margini”, emanazione della formazione nazionale di “Libera, associazioni, nomi e numeri contro le mafie” e al movimento educativo “Insegnare educando”; entrambi fortemente ispirati allo spirito della “Lettera a una professoressa” e all'esperienza di Barbiana. La formazione nazionale dell'associazione Libera è coordinata da Michele Gagliardo, in origine formatore del “gruppo Abele”, autore di saggi e animatore dell'esperienza di “Abitare i margini”. “Abitare i margini” è un incontro laboratoriale, annuale di docenti, che ha realizzato opuscoli didattici, laboratori e racconti di storie di donne, di lavoro nero e di caporalato. Ha promosso ricerche nelle scuole di tutta Italia di studenti e studentesse attraverso la modalità della narrazione e della “scrittura collettiva” (Metodo di lavoro nella scuola di Barbiana). “Insegnare educando” realizza corsi di formazione per docenti da Barbiana a Scampia; “Insegnare/educando” è un “pensatoio” che si rifà alle esperienze educative di Danilo Dolci, don Milani, Rudolf Steiner e Paolo Freire, impegnato nella formulazione di una “cassetta degli attrezzi” e di proposte educative di lavoro in classe. Gli animatori e punto di riferimento sono due insegnanti Angelo Elia, insegnante delle superiori a Baldessano Roccati (TO) e Grazia Liprandi, insegnante delle medie inferiori a Carmagnola (TO), per anni distaccati presso il gruppo Abele di Torino e oggi, per amore, tornati alle loro classi.

## 2. Il silenzio di Barbiana è diventato voce<sup>5</sup>

Barbiana si trova a pochi chilometri da Firenze, ancora nel 2023 è difficile da raggiungere. Posta in un anfratto dell'Appennino, ci si arriva attraverso una strada tutta curve e per giungere alla chiesa e visitare la scuola conviene lasciare l'auto a distanza, perché l'ultimo tratto è ancora di terra sterrata e molto ripido. Lì don Lorenzo si dedicò a “fare” una scuola che via via divenne una vera e propria comunità, capace di coinvolgere familiari, insegnanti, scrittori, amministratori, studenti di altre scuole e sacerdoti.

Oggi quella scuola resta la dimostrazione del miracolo che genera la parola ascoltata e ripetuta da milioni di persone. Quel silenzio e quella solitudine, che ancora ci avvolgono in un senso di raccoglimento, emozione, quando vi andiamo in visita, si sono trasformati in voce narrante di una comunità, che ancora parla a noi e alle tante “Barbiane” diffuse per il mondo<sup>6</sup>.

“I care, mi interessa; era la parola scritta in grande, tratta dai giovani americani migliori”<sup>7</sup>. Significa che tutto ciò che veniva fatto, tutto ciò che veniva affrontato in quella scuola doveva essere trattato con attenzione, ascolto estremo, come qualcosa di importante, di cui avere estrema cura.

A Barbiana si imparava assieme, anche nella stessa classe e con ragazzi di età diverse e assieme si costruivano progetti e strumenti didattici, mappe, astrolabi, carte geografiche, sillabari e altro. Il metodo era quello della cooperazione e collegialità, i più bravi e “attrezzati” aiutavano chi aveva maggiori difficoltà; tutto ciò che veniva scritto era frutto di ricerche approfondite, di discussioni minuziose, e interrogativi pressanti. I ragazzi avevano il compito di parlare con i genitori, raccontare i loro studi e prepararli a prendere a loro volta la licenza elementare, fatto che è avvenuto concretamente molte volte. Questo sentirsi crescere con gli altri è stato ed è sempre uno dei segreti della motivazione e dell'apprendimento. Per don Milani il tempo della scuola doveva essere momento di confronto, di riflessione, di ritorno sugli errori e sui temi in discussione. Lo scopo della scuola era quello di far diventare “sovrani” i ragazzi,

---

<sup>5</sup> Il titolo di questo paragrafo si rifà al titolo di una mostra fotografica: *Barbiana: il silenzio diventa voce, Mostra fotografica itinerante*, Fondazione Don Milani (a cura di).

<sup>6</sup> “Ricordo un giorno molti anni fa. Ero andato a Barbiana insieme ai ragazzi del gruppo (“Abele” ndr). Alcuni dei quali segnati da dolorose e difficili storie di emarginazioni. Percorremmo quella via in salita, lasciammo una firma sul quaderno di quel piccolo cimitero nascosto tra i boschi, ci sentimmo immersi nell'atmosfera di austerità e essenzialità che avvolgeva quel luogo sperduto dell'appennino toscano... l'emozione di quel giorno, un'emozione che si rinnovò anche nelle occasioni successive, mi fece capire che, proprio a Barbiana, Dio aveva trovato in don Milani un testimone straordinario, capace di saldare il cielo e la terra, il Vangelo e la giustizia sociale, l'essere cristiani e l'essere cittadini in questo mondo e per questo mondo”. In Luigi Ciotti, prefazione al libro di Mario Lancisi, *Don Milani - La vita*, Feltrinelli, 2007, Milano.

<sup>7</sup> Don Lorenzo Milani, *Lettera ai giudici*, in Lorenzo Milani, *A che serve avere le mani pulite se si tengono in tasca*, Chiare Lettere, Milano, 2011, p. 5.

suscitare il desiderio di imparare, la voglia di acquisire un ruolo con i propri meriti, di saper interpretare e di scegliere, il che poteva avvenire solo attraverso un percorso coinvolgente e impegnativo<sup>8</sup>. Il tempo della scuola doveva essere anche tempo del partecipare e dell'interiorizzare, di promozione come persone e come cittadini.

“La sovranità” era intesa come sorella del comunicare, del farsi ascoltare. Perciò era necessario acquisire un linguaggio adatto. La parola era la prima “porta fatata” della cittadinanza, dell’essere liberi, poiché era la lingua a permettere di essere uguali; il non sapere era silenzio, l’ignoranza e l’indifferenza costringevano alla servitù e alla marginalità, il silenzio degli esclusi doveva diventare voce e narrazione di questa emancipazione<sup>9</sup> e doveva proiettarsi nell’opinione pubblica, conquistandola e influenzandola. Per questo, come accennato, ogni testo scritto era discusso collettivamente, e la scelta delle parole era sempre accurata, in stesure che duravano mesi; questo era il metodo della già citata “scrittura collettiva”, che prevedeva ricerca approfondita, revisioni ripetute e discussioni appassionate.

### 3. L’amore per la legge e la ribellione costruttiva

Nel 2011 la Fondazione don Milani ha ricordato le battaglie del priore per l’attuazione dei principi costituzionali e ha realizzato a Barbiana “il sentiero della Costituzione”, le cui tappe fanno riferimento agli articoli e scritti che più hanno animato la comunità di Barbiana.

Il 23 febbraio del 1965 don Milani assieme ai suoi ragazzi della scuola di Barbiana scrisse una lettera in risposta ai cappellani militari nella quale si plaudiva alla libertà e all’obiezione di

---

<sup>8</sup> Il maestro “monarca”: Il maestro deve accompagnare i ragazzi e la loro crescita, aiutandoli e predisponendo le occasioni di apprendimento. Gli alunni hanno bisogno di questa guida e solo impegnandosi su binari strutturati, esprimono il meglio di sé e rispondono positivamente agli stimoli. L’episodio del doposcuola di Vicchio del Mugello del marzo 1962 è significativo; i ragazzi di Barbiana erano stati invitati ad assistere alla proiezione del film “Roma città aperta” e si erano preparati sul tema e sulla situazione storica: assistevano con attenzione, mentre gli studenti del doposcuola di Vicchio ridevano e non capivano quella drammaticità del film e delle sue scene. Don Milani non se la prese con i ragazzi, ma rimproverò la trascuratezza degli insegnanti e scrisse loro, con sincerità e durezza e per questo fu denominato il “maestro monarca”.

Don Milani voleva affermare che diventare “sovrano” richiede sforzo e tenacia e che il maestro deve pretendere questa fatica, deve essere autorevole, preparare con precisione il piano educativo che consenta agli studenti di recepire i contenuti proposti e permette loro di accedere alla complessità. Nello stesso tempo “sovrano” significa raggiungimento di autonomia, autodeterminazione, soggettività e profondità nella riflessione e nell’analizzare, fino al superamento dello “stato di minorità”, non solo nei confronti dei più ostili e chiusi interlocutori, ma anche dei propri maestri; l’insegnante deve essere felice quindi, “quando arriva quel giorno glorioso in cui lo stesso scolaro dice “povera, vecchia scuola, non ti intendi più di nulla, non ho più bisogno di te...”, a quel punto l’educazione ha raggiunto il suo scopo.

<sup>9</sup> “Don Lorenzo vede nella scuola la capacità di dare agli esclusi gli strumenti per combattere le storture e le ingiustizie di un mondo fortemente squilibrato a danno dei più deboli”. In Michele Gesualdi, *Introduzione a Don Lorenzo Milani, La parola fa uguali. Il segreto della scuola di Barbiana*, Libreria editrice fiorentina, Firenze, 2005.

coscienza e si protestava per la carcerazione di 31 giovani che si erano rifiutati di fare il servizio militare per motivi religiosi e di coscienza. La “Lettera ai cappellani militari”<sup>10</sup> è ad un tempo la rivendicazione dell’art. 11 della Costituzione sul ripudio della guerra e una protesta contro il comunicato dei cappellani militari, che aveva accusato i ragazzi in carcere di viltà e di tradimento della patria, definendo la loro azione come “estranea al comandamento cristiano dell’amore”, evidentemente intendendo “amore di patria”. Don Milani affermò che la parola “patria” era stata usata male tante volte per costruire un nemico esterno, contro cui i poveri, i diseredati e gli sfruttati, dovevano combattere e morire per interessi dei re e dei potenti, senza poter pensare e scegliere tra la patria e valori ben più alti. La “Lettera ai cappellani militari” affermava che tutte le guerre della storia dello stato italiano erano state guerre di aggressione e che l’unica guerra giusta era stata quella partigiana del 1943/’45; mentre rimproverava con forza sia i delitti commessi nelle guerre coloniali in Libia e in Etiopia, sia gli eccidi commessi in patria contro lavoratori e poveri straccioni affamati; come nel 1898 dal generale Bava Beccaris, per questo premiato con una croce al valore. Per questo motivo don Milani venne accusato del reato di apologia e incitamento alla diserzione e alla disobbedienza civile: non solo aveva difeso i ragazzi pacifisti e obiettori arrestati, ma si era dimostrato un cattivo maestro, responsabile di fare una cattiva scuola.

A sua difesa egli scrisse, sempre nel 1965, una “Lettera ai giudici”<sup>11</sup> in cui affermava con decisione che, anche se sperava nell’assoluzione, non poteva fare a meno di dichiarare che avrebbe seguito a insegnare ai ragazzi quel che aveva sostenuto fino ad allora e cioè il principio che: “se un ufficiale darà loro ordini da paranoico, essi avranno il diritto e il dovere di ribellarsi, di legarlo bene stretto e di portarlo in una casa di cura”.

Furono queste due lettere (ai cappellani militari, ai giudici) che gettarono le basi che avrebbero alimentato il nostro agire educativo, relativamente alle “virtù del cittadino”, alla funzione della scuola e al valore della legalità; esse che attraverso il binomio obbedienza/disobbedienza ci hanno introdotto, come Coordinamento delle scuole milanesi, al concetto di “ribellione costruttiva”.

---

<sup>10</sup> Don Lorenzo Milani, *Lettera ai cappellani militari*, in Lorenzo Milani, *A che serve avere le mani pulite se si tengono in tasca*, cit., pp. 34.

<sup>11</sup> Don Lorenzo Milani, *Lettera ai giudici*, in Lorenzo Milani, *A che serve avere le mani pulite se si tengono in tasca*, cit., pp. 5.

La “Lettera ai giudici” propone infatti una visione ben precisa della scuola, che, per sua funzione precipua, deve muoversi sempre tra passato e futuro; l’educazione deve da un lato formare il senso di legalità e delle tradizioni, dall’altro deve alimentare la volontà di leggi migliori e una società più giusta, in linea con la prospettiva indicata dalla Costituzione: la scuola ha il compito, quindi, di formare cittadini “sovrani”, uomini e donne che sappiano decidere, che siano attrezzati a dire di sì e saper dire di no, che si ribellino alle ingiustizie e si impegnino attivamente per contribuire al bene collettivo.

Si può dire che nella “Lettera ai giudici” emerga quello che potremmo definire l’obiettivo fondamentale di don Milani e della pratica educativa di Barbiana.

Le storie di uomini e donne che nell’ultimo secolo hanno ceduto a ordini mostruosi di poteri arbitrari e illimitati, i drammi, gli olocausti, i genocidi, il lancio di bombe atomiche dimostrano che “l’obbedienza non è più una virtù” e che la disobbedienza è necessaria per difendere i principi fondamentali della persona, iscritti nelle carte internazionali e nella nostra Costituzione. Obbedire ciecamente a un potere illimitato toglie ogni responsabilità e possibilità di scegliere e schierarsi, diventa “servitù volontaria”<sup>12</sup>, prigionia del cuore e asservimento della mente, che è l’esatto contrario della virtù del cittadino, che, invece, si esercita in un amore costruttivo che implica obbedienza e disobbedienza, nell’intento di cambiare le leggi, nell’accettare il peso della pena e della sanzione e per affermare la dignità della persona umana. Così in don Milani e per la comunità educativa di Barbiana la disobbedienza dà luogo a nuova legalità ed è frutto di un grande amore per le istituzioni e la Repubblica costituzionale<sup>13</sup>.

Dietro don Milani si muoveva d’altronde la storia intera di un pensiero. Non per nulla nella “Lettera ai giudici” venivano richiamati il pensiero di Gandhi, e soprattutto quello del Socrate dell’“Apologia” e del Platone del “Critone”<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Etienne De la Boétie, *Discorso sulla servitù volontaria*, Chiare Lettere, Milano, 2011.

<sup>13</sup> “L’orrore della servitù volontaria è il punto di fusione fra il demone di Socrate che libera dalla prigionia della mente e la divinità nell’uomo di Cristo, figlio e non servo, che libera dalla sudditanza del cuore. In Roberta De Monticelli, *Dell’obbedienza e della servitù*, in Lorenzo Milani, *A che serve avere le mani pulite se si tengono in tasca*, cit.

<sup>14</sup> Socrate viene invitato dagli amici a fuggire. Tutti sono d’accordo nella fuga, i carcerieri, i giudici, i capi della città, tutti vogliono che Socrate vada a vivere lontano da Atene, in silenzio, a curare gli affetti familiari e le amicizie, Ma le leggi della città parlano al filosofo e ricordano a Socrate che l’uomo è “dialeghestai” e quel dialogo, quell’interrogare e interrogarsi, quel daimon che chiama a indagare a criticare e criticarsi ha la sua ragione d’essere all’interno di una comunità definite da leggi e norme e sono proprio loro che hanno permesso il passaggio dalla ferinità all’umanità, attraverso il superamento della legge del più forte, l’uomo è emerso dalla animalità primitiva: l’uomo è tale quindi solo in quanto si rapporta alla città, fa parte di una comunità, è egli stesso società e figlio delle leggi. Chi rifiuta le leggi e si mette fuori, cessa di essere uomo; le leggi si possono cambiare quindi, ma non eliminare. Le leggi, personificazione solenne e magnifica, nel Critone affermano: noi vi abbiamo resi uomini e permettiamo il vostro miglioramento di umanizzazione, voi ci dovete, però, rispettare. E per Socrate l’unico modo di non uscire dalle leggi, dalla comunità e dalla umanità è quello di accettare il

Il che tuttavia non bastò in sede processuale. I giudici assolsero infatti in primo grado Lorenzo Milani, accettandone le motivazioni, ma in appello accolsero la richiesta del pubblico ministero e nel 1967, dopo la sua morte, ne condannarono comunque le affermazioni.

#### **4. La ribellione costruttiva e il coordinamento delle scuole a Milano**

E veniamo dunque all'esperienza che ha originato questo contributo. Alla fine degli anni Novanta e agli inizi degli anni Duemila si era andata estendendo nelle scuole milanesi quella che si può definire al tempo stesso una moda e una cattiva prassi: a un certo momento dell'anno i collettivi degli studenti proclamavano l'autogestione della scuola per un certo numero di giorni, con i motivi più svariati, a volte anche validi. Quando arrivai dall'Istituto Sperimentale di Bollate al liceo Virgilio di Milano mi resi conto immediatamente che si generava una situazione paradossale: gli insegnanti si ritiravano in sala professori a lavorare, gli studenti più motivati rimanevano in pochi a dibattere e la grande massa o non veniva a scuola o bivaccava nelle aule o in cortile, attardandosi in giochi sportivi e di carte, in balli e musiche; alla fine, per nascondere la poca partecipazione, veniva anche proclamata l'occupazione. A questo punto il clima si faceva teso, i presidi convocavano il collegio docenti e, in un modo o nell'altro, le occupazioni venivano interrotte, regolarmente rilevando numerosi danni a strutture o attrezzi.

Fu lì che gli insegnamenti di don Milani ci vennero in aiuto: bisognava trasformare quelle istanze confuse in ribellione costruttiva. Così proponemmo al collegio docenti di interagire con gli studenti, aiutandoli a realizzare al meglio l'autogestione, richiedendo con forza la qualità delle iniziative culturali e la responsabilità nell'organizzazione da parte dei collettivi studenteschi e degli eletti in consiglio di istituto. Venne avviata una vera e propria educazione al rapporto con l'istituzione scolastica: gli studenti furono chiamati a esercitare con serietà

---

verdetto e la morte, prevista dalla condanna, quella morte che è allo stesso tempo un grido di ribellione, un richiamo alla crisi della democrazia ateniese, all'uso di ragione, ad ascoltare il daimon in ognuno di noi. (Critone: "Oppure sei così intelligente che ti sfugge il fatto che la patria è una cosa più preziosa e più venerabile e più sacrosanta della madre e del padre e degli altri antenati tutti e in maggiore importanza sia presso gli dei sia presso gli uomini che hanno senno, e (che) bisogna venerare e obbedire e assecondare la patria, quando è arrabbiata, più di un padre, e o convincerla o fare le cose che comanda, e soffrire stando tranquilli se ordina di soffrire qualcosa, sia di essere percossi, sia di essere imprigionati, sia che ci conduca in guerra destinati a essere feriti o a morire, bisogna fare queste cose, e la giustizia sta in questi termini, e non bisogna cedere né ritirarsi né abbandonare la schiera, ma sia in guerra sia in tribunale sia dovunque bisogna fare le cose che comanda la città e la patria, oppure convincerla di come sta la giustizia; invece non (è) moralmente corretto trattare con violenza né madre né padre, e ancora molto meno di questi la patria? Che cosa diremo in risposta a queste parole, o Critone? (Diremo) che dicono la verità le leggi o no?", in Platone, *Tutte le opere, con un saggio di Francesco Adorno*, Enrico V. Maltese (a cura di), Newton Compton, Roma, 2005.

momenti di “sovrانيتà” e autonomia. Addirittura, al Virgilio, oltre al referente dell’educazione alla legalità fu creata la “funzione obiettivo”,<sup>15</sup> che aveva il compito di gestire il rapporto tra il collegio docenti e gli studenti. Questo sistema di interazione e di gestione della conflittualità si estese a macchia di leopardo in molte scuole al punto che oggi vengono presentati programmi e contenuti per le autogestioni che in alcuni casi farebbero invidia a convegni universitari. Gli studenti hanno scoperto una modalità di partecipazione e di protagonismo culturale che costituisce momenti di crescita e di acquisizione di competenze trasversali<sup>16</sup>.

Si evidenziò la fertilità di un insegnamento che viene da Barbiana, ma anche da Danilo Dolci<sup>17</sup>: l’educazione alla legalità è educazione alla Costituzione se spinge all’azione e trasforma i conflitti in assunzione di ruoli e proposte positive, se promuove ascolto, attenzione e un rapporto fecondo tra le componenti della scuola, le istituzioni scolastiche e le associazioni del territorio. Questa visione dinamica deve trasformare conflitti, disagi, opposizioni e anche un certo assenteismo in una spinta a migliorare la convivenza della comunità, che faccia star bene, che crei “bellezza” e che faciliti accesso e coscienza critica. Le regole non sono solo da acquisire passivamente, possono essere lo strumento per migliorare relazioni e per affermare nuove soggettività, per confrontarsi e rispettarsi in un percorso di democrazia partecipata. In tutta l’esperienza del Coordinamento delle scuole milanesi, quando si è creato uno scambio vero tra studenti, insegnanti e dirigenti, gli studenti sono diventati vivaci e creativi nel coinvolgere la comunità scolastica.

## **5. L’ “I care” del Coordinamento degli insegnanti delle scuole milanesi**

In questi giorni è arrivato in libreria il volume “La legalità è un sentimento, manuale controcorrente di educazione civica”<sup>18</sup> di Nando dalla Chiesa. Dalle discussioni direttamente fatte

---

<sup>15</sup> Le “funzioni obiettivo”, ora chiamate “funzioni strumentali”, erano incarichi su aree di intervento individuate dal collegio docenti e affidate dal Dirigente scolastico.

<sup>16</sup> Durante la presidenza della prof.ssa Marina Franco, al liceo Virgilio, è stata creata la figura istituzionale dell’insegnante addetto al rapporto del collegio docenti con gli studenti. Sempre al liceo Virgilio nel 2008-2010, il preside Pietro De Luca, applicando lo statuto nazionale degli studenti, ha coinvolto nella gestione di attività sociali e culturali gli studenti, facendo sentire tutti parte di una “casa comune” a tal punto che si svilupparono forme di collaborazioni inedite, annuari, pubblicità, presentazioni della scuola e al momento faticoso dell’auto-gestione i ragazzi chiesero di realizzarla in classe e interclasse su argomenti scelti in collaborazione, attivandosi con grande impegno. Nel 2011-12 la preside Nicolina Francavilla del Virgilio, insieme alla preside Mirella De Carolis del liceo Carducci, hanno coinvolto con grande partecipazione gli studenti in quasi trenta seminari di qualità organizzati, per tutto l’anno scolastico nel pomeriggio, insieme all’associazione culturale proposta da Giuseppe Laterza.

<sup>17</sup> Danilo Dolci, *Processo all’articolo 4*, Sellerio editore, Palermo, 2011.

<sup>18</sup> Nando dalla Chiesa, *La legalità è un sentimento, manuale controcorrente di educazione civica*, Bompiani, Milano, 2023.

con l'autore, credo che il titolo si riferisca anche alla rivisitazione della legalità proposta da don Milani, una legalità che vive nei conflitti, che si alimenta di passioni e battaglie, in difesa della persona e dei suoi diritti, che vive di un sapere complice della realtà e che affronta i problemi che ostacolano il bene e la felicità comune.

Ebbene, il primo coordinamento delle scuole milanesi degli anni '80 fu promosso dall'insegnante pugliese Nando Benigno proprio a partire dalla "guerra di mafia" a Palermo e dalle stragi di magistrati e rappresentanti delle istituzioni. La sua funzione fu quella di mettere in contatto gli insegnanti delle scuole superiori con magistrati, giornalisti, operatori delle associazioni per creare un ponte di attenzione e di solidarietà con Palermo e la sua antimafia sociale. Furono organizzati convegni e manifestazioni, con una partecipazione oceanica di studenti, a cui furono invitati i protagonisti della sorgente "primavera di Palermo". Era il periodo in cui il sindaco antimafia di Palermo, Leoluca Orlando, dichiarava che veniva a Milano per "assicurare" la sua vita, minacciata dalla mafia. Così la scuola milanese assorbì e partecipò in modo attivo al maxiprocesso di Palermo, che, come dice lo stesso Nando dalla Chiesa, fu un evento giudiziario e culturale che cambiò la percezione dell'esistenza della mafia negli italiani. In questo modo e con il contributo della scuola, la Milano civile si fece carico della denuncia della dimensione nazionale del fenomeno mafia e della sua pericolosità.

Dopo le stragi del 1992 il "Coordinamento insegnanti e presidi contro la mafia", nel maggio del 1993, decise di piantare in via Benedetto Marcello, davanti al liceo Volta, un albero dedicato a Falcone e Borsellino e a tutti gli uomini e le donne che persero la vita a Capaci e in via D'Amelio: il giudice Francesca Morvillo e gli agenti della scorta Vito Schifani, Rocco Dicillo, Antonio Montinaro, Agostino Catalano, Emanuela Loi, Vincenzo Li Muli, Walter Eddie Cosina e Claudio Traina. Da allora seminari di approfondimento curricolari preparano le settimane di memoria e impegno, che culminano nelle commemorazioni delle giornate del 23 maggio e del 19 luglio a Milano.

Negli anni Duemila il Coordinamento degli insegnanti ha preso il nuovo nome di "Coordinamento delle scuole milanesi per la legalità e la cittadinanza attiva" e ha esteso i campi della sua attività, entrando in relazione proficua con "Libera, associazioni, nomi e numeri contro le mafie". In collaborazione con la cattedra di Sociologia della criminalità organizzata dell'Università degli Studi di Milano, Dipartimento di Scienze politiche e sociali, sono stati realizzati numerosi corsi di formazione per insegnanti. Nelle scuole si sono consolidati, attorno all'albero Falcone-Borsellino, percorsi di studio sulla storia delle mafie, sul radicamento della 'ndrangheta e la corruzione. I giardini Falcone-Borsellino e la bellissima magnolia di via

Benedetto Marcello, nel corso di un lungo e faticoso processo sono diventati luogo della memoria milanese, dove istituzioni e cittadini, ogni anno, rinnovano un patto coinvolgente di democrazia contro tutte le mafie. Questi anniversari sono, infatti, diventati uno dei momenti in cui Milano orgogliosamente riafferma la propria volontà di sbarrare la strada alla presenza delle organizzazioni criminali e ostacolare i sistemi di corruzione e ogni tentativo di colonizzazione da parte delle mafie e della 'ndrangheta.

L'esperienza di Barbiana, quel legame stretto tra studio rigoroso e costruzione di un sapere che affronta i conflitti contemporanei, ha costituito in questo processo di rinnovamento un punto di riferimento irrinunciabile. L'ipotesi fondamentale è sempre stata quella di un movimento culturale educativo che scendesse in campo dalla scuola al territorio, articolando programmazione e progetti attorno a date storiche e civili, permettendo agli studenti di partecipare sia in fase di progettazione che in fase di narrazione e restituzione. Così altre ricorrenze, come il 3 settembre, data della strage di via Carini a Palermo, il 24 novembre, giorno della scomparsa di Lea Garofalo, il 10 dicembre, giornata della Dichiarazione universale dei diritti umani, il primo marzo, giornata dell'immigrazione, il 21 marzo, giornata delle vittime innocenti delle mafie e il 25 aprile, Festa della Liberazione, sono diventate altrettante e sistematiche occasioni di approfondimento rigoroso e di cittadinanza attiva, a partire da diritti negati e da realizzare. Queste occasioni, anche grazie alla costante spinta -spesso determinante- del "Coordinamento delle scuole milanesi per la legalità e la cittadinanza attiva", danno luogo a convegni e manifestazioni, vissuti intensamente, dedicati alla memoria viva e a progetti di intervento sulla realtà sociale.

Il legame tra studio e cittadinanza ha anzi suscitato più volte comportamenti e iniziative di protagonismo, solidarietà e scelte di indirizzi di studio e di professioni. E se vi sono stati momenti in cui sembrava che gli studenti si facessero solo trascinare, altre volte, quando venivano coinvolti in prima persona e avevano la possibilità di riconoscere e riconoscersi, diventavano trascinatori superandoci, dimostrando potenzialità anche inaspettate, come sul tema dell'immigrazione o della "costruzione del nemico". Tra i tanti episodi, va ricordato in proposito quello del dicembre del 2007, quando a Opera, fuori Milano, i rom erano stati cacciati da una tendopoli allestita dalla protezione civile e le loro tende erano state bruciate. In quel caso si arrivò a una partecipazione massiccia (puntualmente registrata) di ben 964 studenti delle scuole superiori, insieme a moltissimi insegnanti, al convegno in risposta promosso dal Coordinamento nell'aula magna dell'Università di Milano-Bicocca.

## 6. Alcune esperienze a Milano di “scrittura collettiva”

La mia prima esperienza di Scrittura collettiva è stata con “Abitare i margini” di Libera. Avevamo impostato un percorso sulla narrazione in cui gli studenti di classi di tutta Italia dovevano ricercare e narrare storie, anche sconosciute, di donne vittime di mafia. A Milano realizzai il progetto con una seconda classe del liceo Manzoni. Gli studenti dovevano prima imparare a raccontare un episodio personale doloroso accaduto negli ultimi anni, dovevano confrontarsi in piccoli gruppi e poi raccontare all’intera classe gli elementi salienti dell’episodio scelto. Dopo la discussione, prima timida, poi accesa ed emozionata, in cui gli studenti avevano maturato interesse per la narrazione, ho proposto di passare alla ricerca vera e propria sul tema assegnatoci, quella che riguardava donne vittime del caporalato nella zona di Foggia. Studenti di quindici anni approfondirono così la conoscenza di quelle condizioni di lavoro, intervistarono familiari di vittime di un incidente mortale, avvenuto a causa di un pulmino troppo carico di lavoranti che venivano trasportate nel luogo di lavoro.

La lettura in classe della storia scritta portò a una discussione collettiva e partecipata: la prima stesura fu rivista e corretta più volte e alla fine pubblicata nella ricerca nazionale di Libera, che comprendeva il lavoro di cinquanta classi in tutta Italia.

Durante l’ultimo anno scolastico, il 2022-’23, abbiamo proposto invece, come Scuola di formazione “A. Caponnetto”, ai ragazzi di una classe del liceo Carducci e di una classe del liceo Manzoni di realizzare, in 20 ore di PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento), una ricerca dal titolo “Miserie e nobiltà di Milano”<sup>19</sup>. Scopo del progetto era far conoscere storie della propria città, i luoghi della memoria, i tentativi di radicamento delle organizzazioni criminali e i comportamenti nobili di chi ha agito per contrastarli e opporvisi. Il contesto di venti ore dedicato a questa ricerca ha permesso un confronto meditato all’interno di una pausa dai ritmi di svolgimento delle lezioni disciplinari; questa “lentezza” ha giovato alla comprensione e soprattutto al coinvolgimento di tutti gli studenti, che hanno vissuto con entusiasmo la prospettiva di diventare i testimoni e narratori di queste vicende importanti ma poco conosciute. Nel corso del lavoro vi sono stati anche piccoli conflitti, risolti positivamente, riguardanti la comprensione e lettura puntuale dei testi, la precisione del racconto storico. Ogni classe ha scelto cinque vicende, alcune sulla presenza della mafia a Milano, in particolare la ‘ndrangheta, altre su comportamenti di nobile riscatto. I ragazzi

---

<sup>19</sup> *Miserie e nobiltà di Milano*, progetto della Scuola di formazione A. Caponnetto, <https://www.scuolantonino-caponnetto.it/miserie-e-nobilta-di-milano-le-storie-della-presenza-mafiosa-e-della-resistenza-civile-nella-nostra-citta/>

divisi in gruppi hanno letto le fonti, ascoltato testimoni, giornalisti e familiari, infine hanno relazionato sul loro lavoro e scritto un testo: man mano tutti intervenivano per suggerire miglioramenti, cesure e chiarimenti. In questo modo la stesura è stata rivista per tre volte e i risultati sono stati soddisfacenti sia per la qualità dei testi ottenuti che per il coinvolgimento dei ragazzi. Il risultato è stato presentato pubblicamente nelle scuole, in Commissione antimafia del Comune di Milano e alla festa annuale di Radio Popolare.

## **7. L'esempio di Barbiana e le ragazze e i ragazzi di Lea e Denise a Milano**

Nella esperienza del “Coordinamento insegnanti delle scuole milanesi per la legalità e la cittadinanza attiva” l’idea sostenuta nella “Lettera ai giudici” di accompagnare lo studio con la scelta di schierarsi apertamente, e di agire in prima persona, ha animato costantemente l’idea di uno sporgersi educativo della scuola nelle battaglie per i diritti e antimafia, anche se in molti casi l’educazione alla legalità rimaneva un’attività esclusivamente teorica svolta in classe, posticipando l’azione a un eventuale futuro. L’occasione si presentò quando Nando dalla Chiesa, presidente onorario di Libera e professore universitario, nel giugno del 2011, in una lezione al liceo Volta, invitò gli studenti a tenere sotto osservazione un processo che sarebbe iniziato a luglio, al tribunale di Milano: era il processo in cui la giovane Denise denunciava il padre Carlo Cosco e altri, di avere rapito e fatto sparire la madre Lea Garofalo. Gli studenti del Volta andarono, con le professoresse Simonetta Reggiani e Silvia Stretti, all’apertura del processo e raccontarono l’impressione fortissima di aver visualizzato di persona la “‘ndrangheta sotto casa” e insediata al centro di Milano, nel fortino di via Montello. “I detenuti ci guardavano in cagnesco e i loro numerosi familiari li acclamavano e li salutavano come eroi”, riferì la professoressa Reggiani. Il racconto coinvolse tutti, insegnanti e studenti, e fu l’inizio di una rivoluzione educativa e di un nuovo protagonismo in cui i ragazzi di Milano si fecero trascinatori di un movimento antimafia trasversale, attraverso la costituzione di un presidio giovani di Libera, che divenne luogo di grande confronto, di organizzazione e mobilitazione. Il coordinamento delle scuole milanesi per la legalità e la cittadinanza attiva cominciò allora a raccontare nelle scuole, nel territorio, tra gli scouts cattolici e laici la storia di Lea Garofalo e il comportamento coraggioso della figlia di Lea, Denise Cosco, che aveva denunciato immediatamente la scomparsa della madre (avvenuta il 24 novembre del 2009) indicando con fermezza le responsabilità del padre e dei familiari. La mobilitazione si estese immediatamente e la spinta a esserci e a offrire solidarietà travolse ogni resistenza e impedimento

burocratico: le ragazze e i ragazzi si organizzarono per essere sempre presenti al processo e tramite l'avvocato di Libera Enza Rando<sup>20</sup> riuscirono a testimoniare, con bigliettini e lettere, affetto e prossimità alla giovanissima Denise rimasta, dopo la sua denuncia, priva di ogni riferimento familiare; gli studenti di Milano divennero nelle aule di giustizia i nuovi parenti acquisiti di Denise, silenziosi e vigili, resistero allo sguardo minaccioso degli imputati, alle domande “pelose” dei familiari degli imputati, alla legittima paura dei loro genitori che temevano qualche ripercussione negativa.

Ben presto insegnanti e studenti si accorsero che il processo non includeva nelle accuse il principio di associazione mafiosa, il 416 bis, e che Lea Garofalo era descritta dai giornali come collaboratrice di giustizia e non come “testimone di verità” (definizione decisiva data da Luigi Ciotti al funerale di Lea Garofalo, in piazza Beccaria, il 19 ottobre). Fu così indetta nel 2012 dal “Coordinamento delle scuole milanesi per la legalità e la cittadinanza attiva” settimana contro la ‘ndrangheta<sup>21</sup>, che coinvolse un ampio schieramento associativo e istituzionale. Da allora sul piano sociale e territoriale il coordinamento degli insegnanti e i giovani del presidio di Libera “Lea Garofalo” divennero anche i narratori dell’insediamento della ‘ndrangheta al centro di Milano. Quando il processo si interruppe per le dimissioni del Presidente del collegio, alcune ragazze esposero davanti al tribunale uno striscione su cui era scritto “La sentenza è troppo lontana, Denise siamo con te”. Immediatamente l’istituzione rispose e la Presidente del Tribunale Livia Pomodoro nominò il nuovo giudice del collegio e fece stabilire rigidamente date processuali e della sentenza. Gradualmente i giornali iniziarono ad accorgersi del processo e della scelta di quei ragazzini di Milano di stare accanto a una loro coetanea costretta – da sola – a sopportare le misure di protezione disposte per i testimoni di giustizia. La città incominciò finalmente a guardare a quel fenomeno con lo sguardo di quei ragazzi. Se ne occuparono le istituzioni milanesi, prima con la commissione comunale antimafia con il suo presidente David Gentili, poi lo stesso Comune costituendosi parte civile. Anche una nuova leva di giornaliste/i si misurò con la vicenda di Lea, svolgendo una funzione di avanguardia culturale. Quell’esperienza trasversale e intergenerazionale ha voluto dotarsi infine di una bandiera, che Libera ha realizzato con l’effigie di Lea Garofalo, simbolo ormai indelebile di un movimento antimafia che grida “Vedo, sento, parlo”. Un movimento che oggi con l’associazione Libera ha dato il nome ad alberi e giardini in memoria, ispira

---

<sup>20</sup> Enza Rando, vicepresidente nazionale di Libera, avvocato e testimone al processo contro la famiglia Cosco.

<sup>21</sup> <https://www.scuolantoninocaponnetto.it/event/ndrangheta-ora-basta-milano-ricorda-lea-garofalo/>

l'instaurazione di beni confiscati e incoraggia la ribellione di altre donne, lotta perché piazze della città di Milano, minacciate dal controllo delle cosche, vengano liberate.

## **9. Conclusioni**

Nell'occasione del centenario della nascita di don Milani è stato naturale domandarsi se l'esperienza di Barbiana offra oggi spunti fecondi per affrontare la complessità dei nuovi disagi e problemi che vive il mondo dell'educazione.

Dopo il periodo della pandemia si rileva in effetti da più parti un abbassamento del livello di preparazione e dell'impegno nello studio. I dati delle prove Invalsi del 2023 mettono in luce un ridimensionamento preoccupante delle competenze e delle abilità di base, in particolare della comprensione del testo scritto e del calcolo matematico, dalla scuola primaria a quella secondaria. La preoccupazione per lo stato della scuola dovrebbe quindi essere al centro di una attenzione e una riflessione della politica e del mondo dell'educazione. Molti insegnanti lamentano di sentirsi soffocati da incombenze amministrative e burocratiche e da un tempo scuola costruito attorno alle scadenze dei voti, delle verifiche e delle interrogazioni, spesso a discapito della qualità.

L'opportunità offerta dalla nuova legge sull'Educazione civica, frutto anche dell'interazione costante del Coordinamento delle scuole con le istituzioni scolastiche regionali, consentirebbe spazi notevoli allo sporgersi della cultura scolastica verso il mondo esterno e la contemporaneità, ma essa è utilizzata ancora solo in parte. In molti casi viene, di fatto, resa inefficace da una sistemazione formale degli argomenti già previsti del programma disciplinare e chiamati Educazione civica. In alcune scuole è successo recentemente che gli studenti abbiano dovuto organizzare iniziative di qualità, con esponenti dell'antimafia, nelle ore previste per l'assemblea studentesca, perché le ore di Educazione civica risultavano immotivatamente esaurite. Alla fine dell'anno scolastico 2022/2023, proprio in un liceo prestigioso di Milano, ho incontrato insegnanti che mi hanno segnalato la loro delusione a proposito della relazione educativa poco interattiva instaurata con i ragazzi, che “studiano passivamente, solo per dovere e solo per essere promossi, nonostante molteplici offerte didattiche”. In questa fase post pandemia molti insegnanti, anche tra i più attivi e desiderosi di offrire occasioni di “sapere vivo”, si sentono demotivati da una modalità educativa limitata dal modello spiegazione/interrogazione e da quella che sembra essere una scarsa risposta degli studenti agli stimoli. Queste difficoltà sono acuite dal diffondersi di un uso sproporzionato e superficiale

dei media, che consentono accesso facile a una grande quantità di informazioni, in parte creando illusione di sapere e in parte radicando abitudini acritiche e a bassi livelli di approfondimento. Senza la presunzione di possedere soluzioni e voler presentare facili e univoche risposte, penso che tornare a riflettere sulla storia di Barbiana e sull'esempio di don Milani possa veramente esserci ancora utile per ripensare a queste nuove sfide.

In primo luogo, nei confronti dei mass-media, dei social e dei nuovi strumenti basati sull'intelligenza artificiale, va affrontata apertamente la sfida educativa: bisogna conoscere e imparare a usare. La scuola di Barbiana ci indica la strada della ricerca, dell'ascolto dei testimoni, del reperimento delle fonti, del rifiuto di assemblare e copia-incollare e ci propone l'impegno collettivo a rielaborare e interpretare, l'aiuto reciproco a partire dai più deboli, che può diventare una forma di verifica e di riconoscimento di un apprendimento significativo.

In secondo luogo, è necessario riflettere su un sistema di insegnamento/apprendimento che consenta lentezza e riflessione, meditazione e confronto, dove sia possibile mettere in gioco sentire profondo e conoscenze, dove la qualità diventi conquista possibile, processo impegnativo e gravido di stimoli.

“Amati”, “guidati”, “sovrani” sono le parole che l'esperienza di Barbiana ci suggerisce, a significare che ogni processo educativo deve unire passione educativa e sogno, sistema e contesto predisposto ai fini di una costante prova e revisione degli errori e conquista di competenze e padronanza di sé, raggiungendo autonomia.

Nando dalla Chiesa nel suo libro “la Legalità è un sentimento” cita una frase di Chiara, una sua studentessa, che, quando il regista del Piccolo Teatro chiese a cosa le facesse pensare la mafia, rispose: “all'alba”. Questa risposta insolita diventò il titolo scelto dal regista Rampoldi per la rassegna teatrale sulla mafia a Milano “E io dico no, ogni notte ha la sua alba” realizzata nel 2014, dal Piccolo Teatro di Milano in collaborazione con la cattedra di Sociologia della criminalità organizzata dell'Università di Milano. Racconta l'autore: “Bambi, nome di battesimo Chiara, spiegò che la mafia le ricordava l'alba” proprio perché, in occasione dell'università itinerante, aveva passato le notti sotto le stelle all'Asinara parlando in ogni modo e con tutte le intonazioni e le memorie possibili, fino ad arrivare alle prime luci del giorno. Il sentimento bellissimo della notte stellata, della discussione in compagnia, dell'amicizia e della speranza di farcela, si dirigevano verso quel momento di atteso silenzio: il sole che iniziava a sorgere sul mare dietro le case rosse dove Falcone e Borsellino erano stati costretti ad andare

avanti come latitanti, a scrivere la loro ordinanza di rinvio a giudizio del maxiprocesso”<sup>22</sup>. Si trattava dell’esperienza dell’Università itinerante all’Asinara, un percorso impegnativo di conoscenza della mafia e di visita all’isola che ha ospitato sia le carceri speciali sia Falcone e Borsellino. Gli studenti e le studentesse avevano studiato tutto il giorno, ascoltato, avuto incontri e continuato a discutere tutta la notte: così un educatore come il professor dalla Chiesa ci offre un’indicazione preziosa su un possibile modello di formazione e educazione, accennando a quell’impegno intenso e ricco di emozioni, con pennellate sull’attesa di gruppo dell’alba, e all’importanza di un momento di pausa, di riflessione, di dolce riposo e di socializzazione. Così rivelando una situazione che, pedagogicamente, permette alla mente di consolidare, fare proprie le acquisizioni e liberare la creatività.

## **Bibliografia**

Bertolè Lamberto, *Il miele e l’aceto, la sfida educativa dell’adolescenza*, Novecento editore, Milano 2014.

Caiazza Kristian, Gagliardo Michele, *Sulle tracce dell’educazione Persone, contesti, relazioni*, ed. Gruppo Abele, Torino, 2018.

Calamandrei Piero, *Lo stato siamo noi*, Chiare Lettere, Milano, 2011.

Caponnetto Antonino, *Io non tacerò, la lunga battaglia sulla giustizia*, Maria Grimaldi (a cura di), Melampo editore, Milano 2010.

Cavadi Augusto, *A scuola di antimafia, mafia, antimafia e dintorni*, DG editore, Trapani 2006.

Ciotti Luigi, *La speranza non è in vendita*, Giunti-Gruppo Abele, Firenze-Torino, 2011.

Colombo Gherardo, *Sulle regole*, Feltrinelli, Milano, 2008.

Dalla Chiesa Nando (a cura di), collaborazioni di Eleonora Cuisin, Mattia Maestri, Sarah Mazzenzana, Martina Mazzeo, Samuele Motta e Roberto Nicolini, *La storia dell’educazione alla legalità nella scuola italiana*, Università degli Studi di Milano, 2018.

Dalla Chiesa Nando, *Manifesto dell’antimafia*, Einaudi, Torino, 2014.

---

<sup>22</sup> Nando dalla Chiesa, *La legalità è un sentimento, manuale controcorrente di educazione civica*, Bompiani, Milano, 2023, p. 130.

- Dalla Chiesa Nando, *La legalità è un sentimento, manuale controcorrente di educazione civica*, Bompiani, Milano, 2023.
- De la Boétie Etienne, *Discorso sulla servitù volontaria*, Chiare Lettere, Milano 2011.
- Dewey John, *Democrazia e educazione*, la Nuova Italia, Firenze, 1994
- Dolci Danilo, *Processo all'articolo 4*, Sellerio editore, Palermo, 2011.
- Farinelli Fiorella, *La Pedagogia della Lumaca, per una scuola lenta e non violenta*, Emi, Bologna, 2012.
- Ferrero Elisa, Giorda Maria Chiara, Matiello Davide, *Cittadini si diventa*, supplemento al numero di Animazione sociale, Torino, 2010.
- Fondazione Don Milani (a cura di), *Barbiana: il silenzio diventa voce, Mostra fotografica itinerante*.
- Freire Paulo, *Pedagogia della speranza*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2008.
- Kant Immanuel, *Che cosa è L'illuminismo?* Nicolao Merker (a cura di), Editori Riuniti, Roma, 2017.
- Gagliardo Michele, Rispoli Francesca, Schermi Mario, *Crescere il giusto, Elementi di educazione civile*, Edizioni gruppo Abele, Torino, 2012.
- Gallo Domenico, *Da sudditi a cittadini*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2013.
- Milani Lorenzo, Gesualdi Michele, Gesualdi Sandra, *La parola fa uguali, il segreto della scuola di Barbiana*, Gesualdi Michele e Fondazione Don Milani (a cura di), Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 2019.
- Milani Lorenzo, *A che serve avere le mani pulite se si tengono in tasca*, Chiare Lettere, Milano, 2011.
- Pecorini Giorgio, *Don Milani! Chi era costui?*, Baldini & Castoldi Editore, Milano, 1996.
- Pennac Daniel, *Diario di scuola*, I Narratori, Feltrinelli, Milano 2008.
- Platone, *Tutte le opere, con un saggio di Francesco Adorno*, Enrico V. Maltese (a cura di), Newton Compton, Roma, 2005.
- Rea Ermanno, *La fabbrica dell'obbedienza, il lato oscuro e complice degli italiani*, Feltrinelli, Milano, 2011.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.
- Viroli Maurizio, *La libertà dei servi*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2011.

# L'ASSASSINIO DI PIERSANTI MATTARELLA E L'APPROVAZIONE DELLA LEGGE REGIONALE 51/80. ALLE ORIGINI DELL'EDUCAZIONE ANTIMAFIA NELLA SCUOLA ITALIANA.

A cura di *Ciro Dovizio\** e *Valeria Biasco\**

**Title:** The murder of Piersanti Mattarella and the Sicilian Region Law 51/80. To the origins of anti-mafia education in Italian schools.

## **Abstract**

The paper outlines the historical context in which Sicilian Regional Law No. 51/80, which for the first time introduced in-depth programs on the Mafia into the schools, took shape. A reconstruction of the reasons that led to the murder of the president of Sicily, Piersanti Mattarella, in the aftermath of which the law saw the light of day, is followed by a bibliographical note on the history of education of lawfulness in Italian schools.

**Keywords:** Piersanti Mattarella; Mafia; school; education of lawfulness; Sicily.

Lo scritto delinea il contesto storico in cui prese forma la legge regionale siciliana n. 51/80, che per la prima volta introdusse nelle scuole programmi di studio incentrati sulla mafia. A una ricostruzione delle ragioni che portarono all'omicidio del presidente della Regione Sicilia, Piersanti Mattarella, all'indomani del quale la legge vide la luce, segue una nota bibliografica sulla storia dell'educazione alla legalità nelle scuole italiane.

**Parole chiave:** Piersanti Mattarella; mafia; scuola; educazione alla legalità; Sicilia.

---

\* Università degli Studi di Milano.

\* Università degli Studi di Milano.

Nella sezione “Storia e memoria” di questo fascicolo la Rivista propone quello che può considerarsi l’atto fondativo dell’educazione alla legalità in Italia, ovvero il testo della legge n. 51 del 1980, con cui la Regione siciliana, sconvolta e insanguinata dall’offensiva di Cosa nostra, si risolse a estendere la lotta alla criminalità mafiosa dal piano esclusivamente penale a quello educativo e della formazione, promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado e in alcune facoltà universitarie (Lettere, Giurisprudenza, Magistero, Economia e Commercio) iniziative tese allo sviluppo della coscienza civile democratica e della conoscenza sul fenomeno mafioso, e dunque affidando alle nuove generazioni la speranza di un futuro migliore.

La legge venne approvata dall’Assemblea regionale siciliana (Ars) all’indomani dell’uccisione, il 6 gennaio 1980, di Piersanti Mattarella, presidente democristiano della Regione. Non era la prima volta che la mafia colpiva così in alto. L’anno precedente vi erano stati gli assassinii del magistrato Cesare Terranova, del capo della squadra mobile di Palermo Boris Giuliano e del segretario della Dc palermitana Michele Reina, mentre al 1977 risaliva quello del colonnello dei carabinieri Giuseppe Russo, punto d’avvio del massacro di giudici, politici, funzionari delle forze dell’ordine, giornalisti, culminato nell’eliminazione di Mattarella, del segretario regionale del Pci Pio La Torre, del generale-prefetto Carlo Alberto dalla Chiesa (1982).

A grande delitto, grande reazione. Per comprendere la portata del provvedimento, all’origine di una rigogliosa storia di impegno civile, scandita dalla dedizione di decine di migliaia di insegnanti e di centinaia di migliaia di studenti, sarà utile richiamare il contesto e le motivazioni di quel traumatico omicidio. Diciamo subito che vari suoi aspetti restano a tutt’oggi oscuri, a partire dall’esecutore materiale, mai individuato. Quel che è certo è che esso rappresentò il punto di giunzione (e di precipitazione) di due crisi profonde: quella della Democrazia cristiana e del suo rapporto con la società isolana e quella di Cosa nostra. Mattarella veniva da Castellammare del Golfo, paese in provincia di Trapani, ed era figlio di quel Bernardo, tra i fondatori della Dc siciliana e più volte ministro, che la sinistra e particolarmente Danilo Dolci (che era stato denunciato e condannato per diffamazione) avevano molto attaccato dal dopoguerra in avanti. Nell’ambito delle correnti democristiane, si attestava sulla linea di Aldo Moro, incentrata sul rinnovamento del partito e sull’apertura ai comunisti. Era stato dal 1964 consigliere comunale a Palermo e, negli anni settanta, deputato all’Ars, dove si era adoperato affinché gli assessori regionali venissero designati non dall’Assemblea ma dal presidente, in modo da sottrarre la loro nomina ai patteggiamenti e ai giochi di corrente. Nella Dc palermitana aveva contrastato l’ascesa di Vito Ciancimino, esponente più discusso del partito insieme a Salvo Lima, già sindaco di Palermo, che aveva seguito (e con lui i cugini Nino e Ignazio

Salvo di Salemi) nel passaggio dalla corrente fanfaniana a quella andreottiana. Nel 1978, a seguito dell'omicidio di Peppino Impastato, aveva tenuto a Cinisi e un duro discorso contro la mafia. Allorché il deputato comunista Pio La Torre aveva accusato l'assessorato all'Agricoltura siciliano di essere inquinato dalla mafia, si era unito a lui chiedendo maggiore trasparenza e legalità. Insomma, aveva avviato un vasto progetto di emancipazione della classe politica siciliana (e in specie democristiana) dai condizionamenti mafiosi: ragione di per sé sufficiente, per la Cosa nostra del tempo, a decretarne l'esecuzione.

La mafia, infatti, stava per essere sanguinosamente egemonizzata dai corleonesi di Salvatore Riina e Bernardo Provenzano. Più in generale, dall'enorme espansione del narcotraffico e dall'esempio del terrorismo politico (nel 1978 le Brigate Rosse avevano assassinato Aldo Moro), essa trasse l'idea che la violenza potesse subentrare alla mediazione nei rapporti con la politica e le istituzioni. Non è un caso che in alcune fasi processuali il delitto Mattarella sia stato interpretato nel quadro di un più complessivo riposizionamento dei rapporti tra Cosa nostra e la politica. Stando al collaboratore di giustizia Francesco Marino Mannoia, ad esempio, Stefano Bontate avrebbe minacciato l'allora deputato della Repubblica (già più volte ministro e presidente del Consiglio) Andreotti di togliere l'appoggio della mafia al suo partito, e in questo contesto sarebbe maturato il proposito di eliminare Mattarella; la fazione dei Bontate-Inzerillo, strettamente connessa al traffico internazionale dell'eroina, sarebbe stata in realtà più prudente, diversamente da quella corleonese, estremamente decisa ad uccidere il presidente della Regione.

Sta di fatto che il delitto Mattarella scavò nella Dc un solco profondo tra chi praticava la connivenza e chi non era più disposto ad accettarla. Ripresero così slancio i progetti di rinnovamento del partito e di collaborazione con altri gruppi politici, soprattutto a opera di Leoluca Orlando, già consulente giuridico di Mattarella, protagonista dal 1985 della "Primavera di Palermo", e del fratello della vittima, Sergio Mattarella, incaricato dalla segreteria nazionale di ripulire la Dc palermitana dalle infiltrazioni mafiose. Sotto il profilo politico, il piano prevedeva di trovare appoggi a sinistra tali da permettere l'estromissione definitiva della componente democristiana filomafiosa. Risultato finale di questo processo sarebbe stata la rottura della Dc e la costituzione del movimento politico della Rete da parte di Orlando. Da questo punto di vista, l'omicidio del presidente della Regione ebbe una rilevanza indiscutibilmente nazionale.

La mafia assassinò Mattarella per conseguire un obiettivo politico-generale, così come politico-generale era stato lo scopo che il presidente della Regione si era prefisso: sottrarre la

classe politica democristiana alle influenze mafiose. Più complessa resta la valutazione dei moventi specifici. Le inchieste giudiziarie delinearono varie versioni: una di queste contemplò la partecipazione nell'omicidio dei neofascisti dei Nuclei armati rivoluzionari, e segnatamente di Valerio Fioravanti e Gilberto Cavallini, i quali però vennero assolti. A ogni modo, il concorso dei neofascisti suggerirebbe di ricollocare il caso Mattarella nel contesto più ampio della crisi democristiana e dei progetti morotei, invisibili tanto alle formazioni terroristiche di sinistra (come aveva mostrato platealmente il caso Moro) quanto a quelle di estrema destra. Come mandanti furono invece condannati i capi-mafia corleonesi della Commissione di Cosa nostra (Michele Greco, Salvatore Riina, Bernardo Provenzano, Giuseppe Calò, Bernardo Brusca, Francesco Madonia, Antonino Geraci).

Il delitto segnò l'inizio di una nuova fase per la scuola e la cultura nazionali, nel più ampio quadro della mobilitazione civile degli anni '80-'90. Alla legge siciliana n. 51 del 1980 seguirono infatti quelle di altre regioni italiane, a partire da quelle tradizionalmente toccate dal fenomeno mafioso, Campania (1985) e Calabria (1986). Iniziative di valorizzazione della memoria delle vittime e di educazione alla legalità, corsi di approfondimento, spettacoli teatrali, incontri, filmati e documentari autoprodotti, concorsi musicali e percorsi artistici si moltiplicarono. La consapevolezza pubblica sul fenomeno mafioso ne trasse giovamento, testimoniando di un paese capace di reagire e di costruire sul lutto e sul dolore una nuova idea di società e di partecipazione democratica.

### **Nota bibliografica**

Su Piersanti Mattarella cfr. Grasso G. (2014), *Piersanti Mattarella. Da solo contro la mafia*, San Paolo, Roma e Basile P. (2007) *“Le carte in regola”. Piersanti Mattarella. Un democristiano diverso*, con saggio introduttivo di G.C. Marino, Centro Studi ed iniziative culturali Pio La Torre, Palermo. Rispetto al tema della didattica antimafia nel contesto della mobilitazione degli anni '80 e '90 si segnalano Mercadante V. (a cura di) (1987), *Didattica Antimafia, Coordinamento scuole e cultura antimafia per l'applicazione della legge 51/80 della Regione Siciliana*, Tipolito Bellanca Palermo; Blandano P., Casarrubea G. (1991), *L'educazione mafiosa*, Sellerio, Palermo; Blandano P., Casarrubea G. (1993), *Nella testa del serpente. Insegnanti e mafia*, La Meridiana, Molfetta; Cavadi A. (2007), *A scuola di antimafia*, Di Girolamo, Trapani; Cipolla G. (1988), *Mafia, cultura, educazione. Contributi alla didattica antimafia*, Centro Jatino di studi e promozione sociale "N. Barbato", Partinico; Dalla Chiesa N. (1983), *Gli studenti contro la mafia. Note (di merito) per un*

*movimento*, in “Quaderni Piacentini”, nuova serie, XII, n. 11; Dalla Chiesa N., Arlacchi P. (1987), *La palude e la città. Si può sconfiggere la mafia*, Mondadori, Milano; Dalla Chiesa N. (2018), *L’educazione alla legalità nella scuola italiana. Note su una ricerca*, “Rivista di Studi e Ricerche sulla criminalità organizzata”, CROSS, Università degli studi di Milano, vol. 4, n. 3; Dalla Chiesa N., Cusin E., Maestri M., Mazzenzana S., Mazzeo M., Motta S., Nicolini R. (2018), *La storia dell’educazione alla legalità nella scuola italiana*, CROSS, Università degli studi di Milano; Dalla Chiesa (2021), *L’educazione alla legalità, disciplina born tu run*, in “Scuola democratica, Learning for Democracy”, speciale/2021,, p. 79-92; Garuti J., Falabrino G., Mazzocchi M., (a cura di) (2002), *Il piacere della legalità. Idee ed esperienze per la convivenza civile*, Libri Scheiwiller, Milano; Intilla G., (2009), *Il disegno delle politiche di educazione alla legalità in Italia*, in Dino A. (a cura di), *Criminalità dei potenti e metodo mafioso*, Mimesis, Milano-Udine; La Spina A. (2005), *Mafia, legalità debole e sviluppo del Mezzogiorno*, Bologna, Il Mulino; Mercadante V., (1987), *Vincere la mafia*, Lpe, Cosenza; Mercadante V. (1993), *Didattica antimafia ed impegno docente*, Rinascita Siciliana, Palermo; Santino U. (2002), *Oltre la legalità. Appunti per un programma di lavoro in terra di mafie*, Centro Siciliano di Documentazione Giuseppe Impastato, Palermo; Santino U., (2009) *Storia del movimento antimafia. Dalla lotta di classe all’impegno civile*, Editori Riuniti, Roma; Schneider J.T. Schneider P. (2009), *Un destino reversibile, Mafia, antimafia e società civile a Palermo*, Viella, Roma.

**Legge regionale 04/06/1980, n. 51: *Provvedimenti a favore delle scuole siciliane per contribuire allo sviluppo di una coscienza civile contro la criminalità mafiosa*. Pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale Regionale del 4 giugno 1980, n. 26 (la presente legge è stata abrogata dall'art. 23 della L.R. 13 settembre 1999, n. 20).**

Art. 1

La Regione siciliana, al fine di contribuire alla lotta contro la mafia anche sul piano educativo e di agevolare i giovani nello studio e nell'approfondimento dei vari aspetti e manifestazioni del fenomeno mafioso, promuove nelle scuole siciliane di ogni ordine e grado e nelle facoltà universitarie di lettere, giurisprudenza, magistero ed economia e commercio una serie di iniziative tendenti a sviluppare la coscienza civile democratica, mediante ricerche, lavori individuali e di gruppo, indagini, seminari, dibattiti, cineforum, mostre fotografiche ed ogni altra attività utile ad una reale conoscenza del problema nelle sue implicazioni storiche, socioeconomiche, politiche e di costume.

Art. 2

Per ciascun anno scolastico, a decorrere dal 1980-81, l'Assessore regionale per i beni culturali ed ambientali e per la pubblica istruzione è autorizzato, a titolo sperimentale, a concedere contributi alle scuole, istituti o facoltà di cui al precedente articolo, per iniziative riguardanti attività integrative, di studio e di ricerca sul fenomeno della mafia in Sicilia, rivolte sia agli studenti, sia ai cittadini del territorio sul quale insistono le relative istituzioni scolastiche.

I contributi di cui al comma precedente, nella misura massima di lire 5 milioni, sono concessi, previo parere della competente Commissione legislativa dell'Assemblea regionale siciliana, per tutte le spese relative all'acquisto di materiale bibliografico e didattico, all'organizzazione di incontri con esperti, di indagini nel territorio, di mostre, di raccolte di documenti.

Art. 3

Per la concessione dei contributi di cui all'articolo precedente, il legale rappresentante della scuola, dell'istituto o della facoltà deve presentare, entro il 31 ottobre di ogni anno, all'Assessore regionale per i beni culturali ed ambientali e per la pubblica istruzione apposita domanda, corredata da un preventivo di spesa e da una dettagliata relazione illustrativa dell'iniziativa che si intende promuovere dal rispettivo consiglio di facoltà o, su proposta del collegio dei docenti, dal consiglio di circolo o di istituto.

L'Assessore regionale per i beni culturali ed ambientali e per la pubblica istruzione istruisce le domande di cui al precedente comma e le trasmette per il parere alla competente Commissione legislativa dell'Assemblea regionale siciliana.

I contributi sono concessi a quelle iniziative che risultino più rispondenti, per gli obiettivi educativi, le tematiche prescelte, le metodologie suggerite, alle finalità di cui all'art. 1 della presente legge.

I risultati delle sperimentazioni attuate, con la documentazione eventualmente raccolta, i testi delle relazioni e delle ricerche ed ogni altro materiale elaborato nel corso dell'attività svolta sono pubblicati, sempre previo parere della competente Commissione legislativa dell'Assemblea regionale siciliana, a cura dell'Assessorato regionale dei beni culturali ed ambientali e della pubblica istruzione e diffusi in tutte le scuole di ogni ordine e grado della Regione.

#### Art. 4

L'Assessore regionale per i beni culturali ed ambientali e per la pubblica istruzione è autorizzato a organizzare, in raccordo con le università siciliane, seminari di studio a livello provinciale o interprovinciale, destinati ai docenti interessati alla sperimentazione delle attività didattiche ed educative previste dalla presente legge.

I seminari devono tendere ad approfondire tutte le questioni di natura culturale e metodologica inerenti alla sperimentazione delle suddette attività.

Essi sono organizzati, all'inizio di ciascun anno scolastico, secondo le modalità fissate con apposita ordinanza dell'Assessore regionale per i beni culturali ed ambientali e per la pubblica istruzione

#### Art. 5

È istituito presso la Presidenza dell'Assemblea regionale siciliana un Comitato, presieduto dal Presidente dell'Assemblea e composto:

- a) dall'Assessore regionale per i beni culturali ed ambientali e per la pubblica istruzione;
- b) dal Presidente della Commissione legislativa permanente "Pubblica istruzione, beni culturali, ecologia, lavoro e cooperazione";
- c) dal Segretario generale dell'Assemblea regionale siciliana;
- d) dal Direttore regionale per la pubblica istruzione dell'Assessorato regionale dei beni culturali ed ambientali e della pubblica istruzione;
- e) da sei docenti universitari esperti in storia contemporanea, economia, psicologia di

massa, sociologia, scienza dell'educazione, etno-antropologia;

f) da tre docenti delle scuole di primo e secondo grado;

g) da un direttore di circolo e da due presidi delle scuole di secondo grado;

h) da tre giornalisti designati dall'Associazione siciliana della stampa;

i) da un esperto di grafica.

Il Comitato cura la redazione di una pubblicazione che, ad integrazione dei testi di storia e di educazione civica, illustri, in forme adeguate ai diversi livelli di maturità intellettuale e culturale degli studenti destinatari, i vari aspetti e problemi del fenomeno mafioso.

I membri di cui alle lettere e), f), g), h), e i) sono nominati con decreto dell'Assessore regionale per i beni culturali ed ambientali e per la pubblica istruzione, sentita la competente Commissione legislativa dell'Assemblea regionale siciliana.

Il Comitato dura in carica due anni.

Ai componenti del Comitato estranei all'Amministrazione regionale compete un gettone di presenza di lire 15 mila per ciascuna seduta, oltre all'indennità di missione eventualmente dovuta, nella misura prevista per il direttore regionale.

#### Art. 6

La pubblicazione di cui all'articolo precedente, stampata a cura dell'Assessorato regionale dei beni culturali ed ambientali e della pubblica istruzione, è distribuita gratuitamente a tutti gli alunni delle ultime due classi della scuola elementare, nonché a quelli della scuola media e degli istituti secondari di secondo grado della Regione.

#### Art. 7

Per l'attuazione della presente legge è autorizzata, per l'esercizio finanziario 1980, la spesa complessiva di lire 430 milioni, così ripartita:

- per le finalità di cui all'art. 2, lire 300 milioni;
- per le finalità di cui all'art. 3, ultimo comma, lire 100 milioni;
- per le finalità di cui all'art. 4, lire 25 milioni;
- per le finalità di cui all'art. 5, lire 5 milioni.

All'onere relativo si provvede utilizzando parte delle disponibilità del cap. 60751 del bilancio della Regione per l'esercizio medesimo.

Per gli anni successivi, l'onere sarà determinato in relazione a quanto previsto dal quarto comma dello art. 1 della legge regionale 8 luglio 1977, n. 47.

Art. 8

La presente legge sarà pubblicata nella Gazzetta Ufficiale della Regione siciliana ed entrerà in vigore il giorno stesso della sua pubblicazione.

È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge della Regione.