

Leggere, pensare, dialogare.
L'educazione delle narrazioni tra don Milani e *Philosophy for Children*
a partire dalle riflessioni di Fulvio Manara

Reading, Thinking, Dialogue.
The education of narratives between don Milani and
***Philosophy for Children* starting from Fulvio Manara's reflections**

ALESSANDRA MAZZINI

A partire dalle riflessioni di Fulvio Manara, il contributo intende ricostruire dapprima i tratti di comunanza tra le esperienze di don Lorenzo Milani e della Philosophy for children di Matthew Lipman, riconoscendo la fondante importanza data da entrambe alla 'parola', che si fa nucleo del loro progetto educativo. Il saggio si concentra poi sui significati che in esse assume la parola concretizzata nella scrittura e dunque nelle narrazioni e riflette sulla lettura collettiva, che sia don Milani, sia Lipman utilizzano quale incipit, quale stimolo della discussione, del dialogo e, quindi, dell'educazione e dell'autoeducazione dei propri allievi. La parte finale del saggio approfondisce quali libri e quali modalità di approccio alla letteratura don Milani propone ai suoi ragazzi, nella convinzione che offrire l'alfabeto della letteratura sia necessario per rigenerare gli alfabeti della vita.

PAROLE CHIAVE: DON LORENZO MILANI; PHILOSOPHY FOR CHILDREN; LETTERATURA; PAROLA; LETTURA.

Starting from Fulvio Manara's reflections, the contribution intends to first reconstruct the traits of commonality between the experiences of don Lorenzo Milani and Matthew Lipman's Philosophy for Children, recognising the fundamental importance given by both to the 'word', that becomes the nucleus of their educational project. The paper then focuses on the meanings that the 'word' concretised in writing and thus in narratives takes on in them, and reflects on collective reading, which both don Milani and Lipman use as an incipit, as a stimulus for discussion, dialogue and thus for the education and self-education of their pupils. The final part of the essay delves into which books and which ways of approaching literature don Milani proposes to his pupils, in the conviction that offering the alphabet of literature is necessary to regenerate the alphabets of life.

KEYWORDS: DON LORENZO MILANI; PHILOSOPHY FOR CHILDREN; LITERATURE; WORD; READING.

Tre voci per un *Lexicon* comune

Tra le tante voci che compongono il *Lexicon* di don Lorenzo Milani, tre in particolare hanno occupato un posto privilegiato nell'anno che ha celebrato il centenario della nascita del sacerdote toscano: parola, pensiero, dialogo.

Proprio in questa stessa triade il pedagogista bergamasco Fulvio Manara (1958-2016) ha individuato un *Lexicon* comune con una delle esperienze che fu per lui più significativa, la *Philosophy for children*.

Nello scritto proposto alla rivista «Orientamenti Pedagogici» e pubblicato postumo riporta infatti:

Naturalmente possiamo interrogarci e mettere in discussione qualsiasi assunto in merito al fare scuola, sia nei testi di Milani che in quelli di Lipman [...]. Ma è abbastanza evidente che una medesima lunghezza d'onda connette i paradigmi o gli stilemi delle due esperienze.

Per sintetizzare, credo che potremmo ritenere comune ai due paradigmi (Milani e Lipman) l'idea che imparando gli uni con gli altri non solo mettiamo in atto una ricerca aperta (e senza fine), ma costruiamo il noi, che è qualcosa che si chiama «comunità», oggi¹.

Proprio nel principio dialogico, ossia nella fondante capacità dell'essere umano di porsi in relazione con l'altro, Manara individua una geografia comune tra don Milani e la *Philosophy for children*, una medesima «lunghezza d'onda». D'altra parte, è a partire dall'incontro di un 'io' con un 'tu' e della conseguente generazione del 'noi', dal reciproco scambio, dalla co-costruzione dei significati – su cui si impernia quella che Manara definisce «comunità di ricerca» – che l'essere umano prende coscienza di sé come soggettività, poiché è, come afferma ancora Manara, «impossibile concepire l'essere al di fuori dei rapporti che lo legano all'altro»².

Il dialogo è, dunque, parola (*-logos*) divisa in due e attraversata (*dia-*). Contesa, ma anche divisa e condivisa, nella quale l'io e il tu si prestano a prendere parte attiva in quella che si potrebbe definire come una dialettica del confine, perché in essa proprio la parola, è *limes*, barriera, chiusura, linea di confine e, dunque, per

¹ F.C. Manara, *Il principio della comunità di ricerca in Lorenzo Milani*, «Orientamenti pedagogici», 3 (2016), p. 488. Punti di contatto tra le cosiddette pedagogie della parola e del dialogo e la *Philosophy for Children* sono state evidenziati, tra gli altri, anche da B. De Serio, *Dalla pedagogia del dialogo alla Philosophy for Children. Suggestioni freireiane e ricadute del metodo di Paulo Freire nella prima età*, «Sapere pedagogico e pratiche educative», 1 (2017), pp. 171-182; M. Magni, *La disciplina 'filosofia': tra soggezione ed emancipazione*, «Educazione aperta. Rivista di pedagogia critica», 9 (2021), pp. 116-133.

² F.C. Manara, *Comunità di ricerca e iniziazione al filosofare*, Lampi di stampa, Vignate (MI) 2004, p. 142.

metonimia, frontiera fortificata, ma anche *limen*, territorio da esplorare 'porta', *principium*, soglia, che consente il passaggio³.

Sia nell'esperienza milaniana sia nella *Philosophy for children* le parole, attraversando i 'corpi' di coloro che le pronunciano, si predispongono quali posizioni di una reciproca sollecitazione semiotica. Una parola intesa però non come un'attività di servizio e dunque eterodiretta, ma che si configura come una capacità di libera espressione di sé, che consente di esprimere, dando corpo e sostanza, il proprio pensiero, i propri sentimenti, la propria volontà, i propri ricordi, comunicandoli ad altri.

Una parola, dunque, non ridotta a «termini obiettivistici» come afferma Manara, ossia ridotta a un semplice «parlare di» o «parlare su», non centrata «unicamente sull'oggetto o sulla possibile idea (dialettica) del prevalere della verità finale dopo la confutazione degli errori». Perché nella scuola di Milani, così come nella esperienza della *Philosophy for children*, «si riconquista la parola, e si passa veramente da un 'parlare su' a un 'parlare con'»⁴.

Nelle prospettive di don Milani e della *Philosophy for children* la parola è dunque *agorà*, incontro, ed è attraverso la parola che l'uomo può comprendere le cose. Il *verbum* non è solo un dispositivo mediante cui si comunica qualcosa, ma è, come già suggerito da Walter Benjamin, la cornice all'interno della quale l'«essere spirituale [...] accade», una dimensione che l'essere umano da sempre abita e tramite la quale egli può dare un senso alla realtà in cui vive⁵. Al polo opposto vi è la Babele descritta nella Genesi⁶. Comprensione e traducibilità *dell'altro*, che si fanno anche progettualità *con l'altro*. Questa, in sintesi, l'idea comune che Manara recupera dalle esperienze di Barbiana e del curriculum originato da Matthew Lipman, collegati entrambi dallo strumento linguistico quale «chiave fatata che apre ogni porta»⁷, come ebbe a sottolineare nel 1956 don Milani, ossia colta nella sua dimensione che trascende ed eccede la sfera del semplice *cognitivo* per aprirsi a quella dell'*essere*.

La parola è non solo il mezzo attraverso cui l'uomo può conoscere le cose, ma,

³ Su questo tema si vedano P. Zanini, *Significati del confine. I limiti naturali, storici, mentali*, Bruno Mondadori, Milano 1997; M. Sordi (a cura di), *Il confine nel mondo classico*, Vita e pensiero, Milano 1987.

⁴ F.C. Manara, *Il principio della comunità di ricerca in Lorenzo Milani*, cit., p. 490.

⁵ W. Benjamin, *Sulla lingua in generale e sulla lingua dell'uomo* [1916] in Id., *Angelus Novus: Saggi e frammenti*, Einaudi, Torino 1995, p. 56.

⁶ Sul tema si vedano le molteplici considerazioni in G. Steiner, *Dopo Babele: aspetti del linguaggio e della traduzione* [1975], Garzanti, Milano 1984.

⁷ La frase è riportata in una lettera che nel marzo del 1956 Lorenzo Milani scrive al direttore del «Giornale del mattino» di Firenze, Ettore Bernabei, in cui spiega il significato dell'istruzione. È riportata in L. Milani, *La ragione dei poveri. Lettere scelte*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2019, p. 53.

quando è come *com*-presa e *con*-divisa, diviene uno strumento di ricerca di un'ulteriorità di senso proprio e altrui, un espediente inter- e infra-relazionale per scavare nella propria interiorità. Per tale ragione Milani afferma che non si tratta tanto di «fare di ogni operaio un ingegnere [...] Ma solo di far sì che l'essere ingegnere non implichi automaticamente anche l'essere più uomo»⁸.

La parola partecipata, quando cioè dal pensiero diviene dialogo, ha allora come suo *telos* l'emancipazione della coscienza di chi la pronuncia. Essa è primariamente un luogo tramite il quale compiere un percorso critico e riflessivo di presa di coscienza di sé.

Seguendo questo principio, a partire dalla fine degli anni Sessanta Matthew Lipman, insieme ad Ann Margaret Sharp⁹, dopo aver osservato le difficoltà di studentesse e studenti sul piano della logica e dell'argomentazione¹⁰, intuisce l'importanza del dialogo e, dunque, del parlare insieme e del pensare insieme, nella pratica educativa e didattica. Lipman avverte cioè l'esigenza di considerare una classe di studenti come una comunità di ricerca libera, una comunità in cui i ragazzi e i bambini avessero la possibilità, mettendo in comune il pensiero tramite la parola, non solo di esercitarsi nel pensare con la propria testa, non solo «di essere più ragionevoli e maggiormente in grado di esercitare una buona capacità di giudizio»¹¹, ma anche, così facendo, di utilizzare proprio la parola quale strumento per il proprio *essere* integrale.

Per questo la *Philosophy for children* proponendosi di sviluppare le abilità di ragionamento complesso, ossia quelle linguistiche, comunicative e sociali, si fonda non sulla mera razionalità bensì sulla ragionevolezza argomentativa, ossia sulla capacità di 'coltivare il giudizio' per «farne il perno attorno al quale deve ruotare l'educazione»¹².

Il *logos*, quale espressione del ragionamento condiviso, supera la semplice espressione di una prestazione intellettuale e si fa, dunque, anche chiave identitaria, al punto che Lipman giunge ad affermare i «judgments as expressive of

⁸ L. Milani, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1957, p. 221.

⁹ Matthew Lipman (1923-2010) elabora a partire dalla fine degli anni Sessanta, insieme ad Ann Margaret Sharp (1942-2010), il curricolo didattico oggi diffuso in tutto il mondo. Ann Margaret Sharp, all'epoca assistente universitaria ebbe un ruolo determinante nella definizione del sostrato pedagogico della *Philosophy for Children*, nonché nella sua diffusione a livello internazionale. Per un resoconto autobiografico della nascita e della sistematizzazione della metodologia della *Philosophy for Children* si veda M. Lipman, *A Life Teaching Thinking*, IAPC, Montclair 2008, pp. 106 ss.

¹⁰ Si veda M. Lipman, *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Mimesis, Milano-Udine 2018.

¹¹ Ivi, p. 160.

¹² Id., *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 315. A p. 21 scrive Lipman che la ragionevolezza è «razionalità mitigata dal giudizio».

persons» e che il giudizio è una sorta di «microcosmic version»¹³ di una persona. I giudizi, infatti, esprimono e manifestano atteggiamenti, convinzioni, scelte, disposizioni e stili personali e sono, pertanto, altamente rappresentativi della personalità individuale.

Come la scuola della *Philosophy for children* anche la scuola di don Milani è una «scuola della parola»¹⁴, che in quanto tale «pone al centro la relazione educativa, la negoziazione tra le parti sulla scorta del potere locutorio»¹⁵. Ma anche in questo caso la parola supera lo strumentalismo etico e civile per elevarsi a visione della stessa natura umana¹⁶. Essa è concepita come strumento di espressione, di liberazione, di coscientizzazione civile, etica e sociale, ma soprattutto come mezzo di affermazione di sé, come testimonianza della propria presenza nel mondo.

Pensiero, parola e dialogo sono, dunque, indispensabili per l'emancipazione e la partecipazione alla vita della società e della comunità a cui si appartiene, ma nell'alveo di una epistemologia pedagogica, essi sono, ancor prima, manifestazione dell'umano¹⁷ e, nel momento in cui vengono esercitati, rivelano l'unicità e l'integralità di ciascuno nel contesto del mondo che gli è dato vivere¹⁸.

La scuola del priore del Mugello, proprio grazie alla riappropriazione della parola, diviene spazio di un autentico rapporto educativo e formativo, che si fa diversamente, ma anche reciprocamente, ascensionale, dal quale ciascuno emerge *kairóticamente* trasformato.

La parola, dunque, come teatro di espressione dell'essenza di ciascuno e veicolo, se ben esercitata, delle possibilità latenti che ognuno porta con sé.

Per don Milani così come per la *Philosophy for children* la parola è dunque parola del 'noi' e dell'io': del 'noi' perché, nel momento in cui viene condivisa si fa spazio politico, strumento linguistico per la società democratica, tramutandosi in processo collettivo di rigenerazione umana; dell'io' perché getta luce sul mistero della singolarità agogicamente relazionata.

¹³ Id., *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003, p. 292. Si veda anche M. Striano, *Evaluating Complex Thinking: Hypotheses for a Protocol for the Assessment of Complex Thinking Abilities*, in M. Santi, S. Oliverio (eds.) *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry Models, Advances, and Proposals for the New Millennium*, Liguori Editore, Napoli 2012, p. 470.

¹⁴ Si veda il testo a cura di R. Sani, D. Simeone (a cura di), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola Analisi storica e prospettive pedagogiche*, EUM, Macerata 2011.

¹⁵ P. Crispiani, *Don Lorenzo Milani e la rivoluzione della parola*, in R. Sani, D. Simeone (a cura di), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola Analisi storica e prospettive pedagogiche*, cit., p. 284.

¹⁶ D. Simeone, *Verso la scuola di Barbiana. L'esperienza pastorale ed educativa di don Lorenzo Milani a S. Donato di Calenzano*, Il Segno dei Gabrielli Editori, S. Pietro in Cariano (VR) 1996, p. 108.

¹⁷ Su questo aspetto e sulle cosiddette 'pedagogie della parola' si veda G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2012, p. 280.

¹⁸ Si veda G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di pedagogia», 1-4, gennaio-dicembre 2009, pp. 13-36.

Negli intenti di don Milani e della *Philosophy for children* la parola si fa allora 'confine' nel senso etimologico di *cum-finis*, ossia di una fine comune. Qualcosa finisce, ma lo fa in un modo particolare e significativo, articolando una relazione con qualcosa d'altro.

Nella tessitura intricata dell'esistenza di un essere umano la parola diventa, dunque, un momento critico, perché essa sottolinea, certamente, una sfasatura, un difetto di corrispondenza, ma, così facendo, interroga anche l'immaginazione su come fare per non accontentarsi di tali delimitazioni, che sono date sia fuori, sia dentro di sé.

Il senso della triade formata da pensiero, parola e dialogo si articola allora tra limiti da rispettare e frontiere da attraversare, tra nuove distanze da scoprire, da percorrere e spazi da condividere, intersoggettivi, ma soprattutto interiori, introspettivi, volti all'approdo ultimo che è il perfezionamento di sé.

Per questo, nello sguardo con il quale Manara guarda sia a don Milani sia alla *Philosophy for children*, il pensiero che si fa parola, che, a propria volta, si fa discorso porta con sé una possibilità transitiva e dunque anche una opportunità alternativa alla violenza. Con essi il confine da spazio di conflitto si fa spazio di pacificazione, uscio socchiuso verso l'alterità esterna e interna, slancio coraggioso verso l'orizzonte¹⁹.

La parola 'letta', ovvero dell'educazione delle narrazioni

È nei comuni *loci* del pensiero, della parola e del dialogo che si articolano dunque le proposte educative e didattiche di Lorenzo Milani e della *Philosophy for children*. Ma se, nell'ambito di queste due esperienze, il terreno della parola 'detta', ossia della parola intesa nella sua dimensione orale e dunque dialogica, è stato lungamente e approfonditamente indagato, non altrettanto si può dire sia accaduto per i significati che la parola 'letta' ha assunto per questi due paradigmi. Eppure proprio la parola concretizzata nella scrittura che, per sua intrinseca natura, si appropria di una voce nel momento in cui c'è un lettore pronto ad accoglierla, precede sia il 'fare scuola' milaniano, sia l'agire della *Philosophy for children*.

Per offrire ai bambini un luogo mentale e fisico dove potessero esercitare liberamente e contestualmente linguaggio e pensiero, per essere orientati ad esprimere riflessioni su un argomento prescelto, per imparare ad ascoltare e ad

¹⁹ F. C. Manara, *La trasformazione nonviolenta dei conflitti tra educazione e formazione*, «Orientamenti pedagogici», 3, 2009, pp. 385-403.

ascoltarsi, a raccontare e a raccontarsi, sia don Milani, sia Lipman utilizzano quale *incipit*, quale stimolo della discussione, la lettura, una lettura socializzata e che mira ad essere socializzante.

Proprio la narrazione e, dunque, il confronto con la parola scritta e con la lettura si caratterizza quale momento fondante che precede e anticipa quell'espressione di sé nell'ambito comunitario che è, come si è delineato, fulcro e comune elemento costitutivo delle azioni educative del priore di Barbiana e di Matthew Lipman.

La narrazione si situa in effetti agli albori del processo di crescita e di sviluppo di sé che entrambi individuano quale proprio fine educativo. Se entrambi, infatti, si propongono di colpire, scuotere, provocare alla riflessione e alla rielaborazione condivisa dei problemi, la parola scritta e, dunque 'letta', si inserisce come frammento originario e irrinunciabile in tale *pars costruens*, dove il possesso e l'articolazione consapevole del verbo è necessario per «penetrare il reale nel suo significato più recondito»²⁰. Ma di tale parola 'detta' ci si può impadronire solo tramite il preventivo approccio alla parola 'letta', che non casualmente sia don Milani sia Lipman collocano a presupposto dei propri percorsi.

Nel percorso di acquisizione dell'uso consapevole della parola inteso quale momento socio-educativo volto alla crescita della persona, che è il fulcro dell'operato dei due protagonisti, nulla è lasciato al caso, all'improvvisazione. Entrambi preparano, infatti, un terreno, dispongono un ambiente e creano i presupposti necessari affinché la lettura del mondo, a cui i ragazzi sono chiamati, sia anticipata dalla lettura della parola.

La narrazione diventa lo strumento per favorire la coscientizzazione della persona, per immergerla in una dimensione critica, riflessiva, perché la narrazione non solo mima l'esperienza, ma è un processo di «attraverso il quale si impara a dar senso alla immensità delle cose che sono accadute e accadono e accadranno nel mondo reale»²¹.

D'altronde, entrambi sono consapevoli che la narrazione permea la vita dell'uomo in ogni suo aspetto e che la storia delle comunità umane «è intessuta di narrazione, di pensiero narrativo e di pratiche di narrazione, a cui ogni cultura affida l'elaborazione delle proprie radici, del proprio senso e delle proprie attese»²². Il

²⁰ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 332.

²¹ U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 1994, p. 107.

²² F. Cambi, *Come forma la narrazione. Nove annotazioni e quattro postille*, in F. Cambi, M. Piscitelli (a cura di), *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Armando Editore, Roma 2005, p. 36.

racconto è, dunque, incardinato nella stessa condizione umana ed è quindi basilare, centrale e imprescindibile dal pensare e dall'agire della persona²³.

Ma c'è di più. La narrazione, che tradisce sempre e costitutivamente una natura relazionale tra un 'io' e un 'tu' in cui riuscire a riconoscersi, come se fosse uno specchio in cui osservare riverberata la propria immagine, si fa anche mimesi anticipatrice della relazionalità reale che i protagonisti delle esperienze di Milani e Lipman saranno chiamati a vivere, esercitando la parola nella sua accezione dialogica orale. Il meccanismo dialogico-relazionale che innesca la lettura precorre, quindi, anzitutto quello palpabile, concreto e incarnato.

Non solo. La letteratura è, prima di ogni altra cosa, *mimesis*, è processo identificativo. Le storie, arricchendo l'esistenza di chi le coglie con nuovi pensieri e orizzonti, tracciano *dis*-corsi che si fanno inediti e originali *per*-corsi nelle esistenze di ciascuno e, nella trama delle parole, il lettore, e soprattutto il lettore bambino e adolescente con cui Milani e Lipman hanno a che fare, caratterizzato per sua stessa natura da una continua e perenne crescita, può riconoscere cammini che lui stesso potrà percorrere.

Il contatto identificativo con le vicende raccontate di altri permette di acquisire una molteplicità di informazioni relative ai possibili modi di vivere. Così, è come se il soggetto si esercitasse, anticipando sul piano del possibile le esperienze a cui potrebbe essere chiamato.

Penetrando, dunque, nelle pieghe delle storie narrate, i bambini e gli adolescenti penetrano anche nelle pieghe della loro stessa vita, cercandovi un senso e un significato. L'incontro con la natura polisemica del racconto significa apertura al possibile.

Attraverso l'approccio alla parola 'letta', al racconto, con i suoi tempi dilatati e innescando lo spazio della sosta, l'azione intenzionale dello stare fermi, dell'«arrestarsi, quasi un trattenere il respiro, fino ad un'apnea integrale, una concentrazione intensa che occorre assumere quando si intende rispondere, con *studiositas*, al 'perché' di qualcosa che ci ha suscitato e continua a suscitarcì stupore»²⁴, i destinatari dell'azione educativa di Lipman e don Milani scoprono progressivamente anche qualcosa di sé, della propria soggettività, della propria identità.

La narrazione diviene allora l'occasione per sperimentare l'inesauribile e mai finita possibilità di riconoscersi, di trasformare *sé stesso*, di darsi infine anche una

²³ Queste considerazioni sul narrativo sono proposte da Franco Cambi nel saggio *Saperi e trasversalità: la complessità e la narratività*, in F. Cambi, M. Piscitelli (a cura di), *Complessità e narrazione*, cit., in particolare pp. 16-20.

²⁴ G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna, S. Olivieri (edd.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, p. 53.

nuova forma. Proprio osservando come il personaggio narrativo ha saputo formare 'sé come altro'²⁵, dando ordine e misura a una soggettività sempre migliore, proprio entrando in connessione con il sentire di un altro, benché fatto di carta e di pagine, ci si rende conto di che cosa ci accomuna, di quanto, nonostante il tempo e lo spazio, le emozioni percorrano per tutti binari paralleli, di non essere i primi a trovarsi in una certa situazione, di non essere soli, che gli altri sono come 'noi', che 'noi' siamo come tutti. Nella prospettiva di Lipman e don Milani proprio il lettore può, dunque, imparare a guardarsi dentro e ad accrescersi, in un movimento introspettivo e ascensionale che può diventare chiave d'accesso per la propria interiorità.

Mediante questo suo potere essenziale ed esistenziale la parola della narrazione inserita nella pratica educativa si fa, dunque, strumento indispensabile non solo per la costruzione, l'assegnazione e la trasmissione di significati, per «dare forma al disordine delle esperienze»²⁶ e per la facilitazione dei processi di metamorfosi sociale e organizzativa, ma diviene anche pratica di libertà, perché capace di produrre trasformazioni e cambiare la realtà, a cominciare da quella intimamente nascosta del sé.

I testi che Lipman e don Milani propongono non sono allora tanto pretesti, intesi come scuse o cause fittizie, per avviare la successiva parola 'detta' e il dialogo che ne deriva, ma sono piuttosto *pre*-testi, prefigurazioni straordinarie della tessitura (testo deriva, infatti, da *tēxēre*) sempre più complessa del sé che, tra intrecci e annodature, è innescata dallo scavo interiore e che può divenire mezzo di compimento della *Bildung* di ciascuno²⁷, strumento di ampliamento dei propri confini infrasoggettivi.

D'altro canto, la lettura è intesa sia da don Milani sia da Lipman come lettura collettiva e condivisa, che, come tale, si fa esperienza di partecipazione attiva, di cittadinanza²⁸ e, dunque, di incontro con l'alterità esterna a sé, con la quale tessere e riarticolare confini e frontiere anche intersoggettivi.

È per tali ragioni che Lipman fa, dunque, del racconto uno strumento metodologico fondamentale della sua proposta. Sulla scorta della consapevolezza bruneriana che il linguaggio del racconto è una dimensione ineludibile dei processi di

²⁵ Si veda P. Ricœur, *Sé come altro* [1990], Jaca Book, Milano 2011.

²⁶ U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, cit., p. 51.

²⁷ Si vedano M. Gennari, *Dalla paidéia classica alla Bildung divina*, Bompiani, Milano 2017; Id., *La filosofia come formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001; Id., *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia 1997².

²⁸ Si veda F. Cambi, *La «Philosophy for children» tra stile cognitivo e idea di cittadinanza*, «Studi sulla Formazione», 1/2, 2009, pp. 255-259.

pensiero e che esso accompagna la persona sin dalla prima infanzia, Lipman intuisce che il materiale presentato in forma di storie è «considerato dal bambino come qualcosa di cui appropriarsi, anziché come qualcosa da rifiutare»²⁹. Proprio lo psicologo statunitense fu tra i primi ad individuare le potenzialità formative e culturali della narrazione e a comprendere il funzionamento della mente in relazione ai due possibili modi di pensare: a differenza del pensiero paradigmatico, tipico del ragionamento scientifico³⁰, il pensiero narrativo è in effetti il mezzo con il quale il bambino costruisce le sue conoscenze sulla realtà sociale e sulla propria identità individuale, è la modalità con cui interpreta, rielabora, attribuisce significato e mette in relazione ciò che sta entro e fuori i confini segnati dal proprio sé. In effetti, come afferma Jerome Seymour Bruner,

raccontare storie è il nostro strumento per venire a patti con le sorprese e le stranezze della condizione umana, come pure con la nostra imperfetta comprensione di questa condizione. Le storie rendono l'inaspettato meno sorprendente, meno arcano: addomesticano l'imprevisto, gli danno un'aura di ordinarità³¹.

Per questo il pensiero narrativo è, secondo Bruner, dimensione essenziale di costruzione della identità soggettiva e insieme di apertura costante all'altro³².

In virtù di questa urgenza narrativa, di questo connaturato desiderio di storie, Lipman opta allora proprio per il racconto come strumento da porre a fondamento della propria proposta di esperienza educativo-filosofica, riconoscendo alle storie non solo una capacità di coinvolgimento dei più piccoli, ma anche una opportunità di impulso e sviluppo dell'immaginario nonché di ampliamento delle capacità critiche e riflessive.

La narrazione diviene allora per la *Philosophy for children* la base per dare inizio al processo di problematizzazione da parte di coloro che sono coinvolti nella discussione: proprio dalla lettura del racconto sorgeranno infatti le domande da cui scaturirà il dialogo.

Proprio con questo obiettivo Lipman sceglie di non servirsi di narrazioni già esistenti, ma di elaborare racconti appositamente strutturati, testi pre-testi che propongono concetti e problematiche propri delle diverse tradizioni filosofiche in

²⁹ M. Lipman, *Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La filosofia con i bambini*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli 2002, p. 20.

³⁰ Si vedano J.S. Bruner, *Il pensiero. Strategie e categorie*, Armando, Roma 1969; Id., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992; Id., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1993; Id., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2004.

³¹ Id., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2006, p. 76.

³² *Ibidem*.

una forma e in un linguaggio accessibili a una vasta gamma di fruitori e che servono da «stimolo per una nuova narrazione che è ancora tutta da costruire, da scoprire, da svelare nella discussione che verrà attivata nella sessione filosofica»³³.

Si tratta infatti di racconti ispirati al principio di realtà, ancorati saldamente alla esperienza di vita quotidiana dei piccoli destinatari, che non contengono una morale ma si propongono quali modelli della comunità di ricerca a cui il gruppo della classe è chiamato a dare vita.

Allo stesso modo anche don Milani provoca la riflessione corale dei suoi ragazzi a partire da narrazioni legate ai problemi e agli avvenimenti concreti che riguardano la realtà quotidiana che li circonda.

Don Milani

aveva l'abitudine di educare i suoi ragazzi mettendoli a diretto contatto con gli avvenimenti del tempo. Nella sua scuola aveva i testi [...], le enciclopedie, le cassette con le registrazioni per l'apprendimento delle lingue; aveva perfino la corrispondenza con amici esperti delle varie materie. Li chiamava a Barbiana per spiegare alcuni aspetti su cui lui dibatteva nella sua scuola³⁴.

Avendo, infatti, vissuto fin dall'infanzia il piacere di «impiegare la parola nei modi più plastici e pertinenti»³⁵, Lorenzo Milani traduce questo suo personale gusto del testo e dell'affabulazione nell'esperienza magistrale che lo vedrà protagonista.

Nella prospettiva milaniana, la familiarizzazione con le narrazioni conduce la persona ad appropriarsi della parola stessa, che, in quanto strumento di relazione e di emancipazione, «offre all'uomo il modo di rivelarsi, di riflettere, di articolare e chiarire un'immagine, un pensiero»³⁶.

«Li ho armati della parola e del pensiero»³⁷ scrive, infatti, nel 1957, a sottolineare quanto proprio dall'approccio alla narrazione e dalla lettura condivisa si origini la padronanza di quell'azione critica che è propria della parola, che consente, se ben esercitata, non solo l'analisi del contesto e la conoscenza del sé, ma anche di possedere un vero e proprio strumento di lotta per il riscatto sociale e, insieme, di ascesa pedagogica.

In questo senso la narrazione si fa, nella visione e negli intenti di don Milani, perno della possibilità reale di vivere un'esperienza umanizzatrice.

³³ M. Vinciguerra, *Pedagogia e filosofia per bambini*, La Scuola, Brescia 2012, p. 97.

³⁴ E. Balducci, *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, Laterza, Roma-Bari 1995, p. 92.

³⁵ P. Crispiani, *Don Lorenzo Milani e la rivoluzione della parola*, cit., p. 282.

³⁶ G. Chiosso, *Elementi di Pedagogia*, La Scuola, Brescia 2002, p. 41.

³⁷ L. Milani, *Esperienze Pastorali*, cit., pp. 242-243.

I libri 'di' don Milani

Nella particolare e simbolica 'cassetta per gli attrezzi'³⁸ che don Milani intende fornire ai suoi allievi, la narrazione occupa dunque un posto primario. Essa è il sostrato di quella centralità della parola a cui il priore di Barbiana riconosce la missione emancipatrice e alfabetizzante.

Perché leggere, pensare, scrivere e poi parlare e dialogare sono i prodromi della possibilità dei ragazzi di appropriarsi e vivere appieno e consapevolmente la propria esistenza. Tra le tante tecniche e le procedure don Milani individua, infatti, proprio nella significatività dei libri il perno su cui costruire non solo il processo di facilitazione del sapere dei suoi ragazzi, ma la loro stessa formazione dell'io.

La lettura, l'approccio alle parole scritte aiutano a maturare competenze cognitive e metacognitive che i ragazzi potranno gradualmente applicare anche alla lettura della stessa realtà, al di fuori dell'esperienza narrativa.

In tal senso «possedere la parola significa avere la possibilità di esprimersi, di comunicare con gli altri, ma [...] diventa condizione [...] essenziale per penetrare il reale nel suo significato più recondito»³⁹.

Don Milani intende in questo senso formare un lettore 'autentico', ossia autenticamente capace di pensare il testo per attualizzarlo, per ancorarlo alla propria realtà, per renderlo immanente alla propria vita e, a partire da esso, avviare un dialogo, proprietà e caratteristica che condivide con l'esperienza della *Philosophy for children*.

Nel momento, infatti, in cui si verifica l'incontro tra una narrazione e un lettore vengono stimulate la produzione e l'interpretazione di significati non immediatamente evidenti, la capacità inferenziale, la competenza metaforica e quella del pensiero che procede per allusioni, analogie e ribaltamenti degli schemi abituali e degli automatismi.

Se la parola è il mezzo tecnico necessario per poter insegnare le «inesauribili ricchezze di equilibrio, di saggezza, di concretezza»⁴⁰, 'dare le parole', tramite l'approccio ai libri e alle narrazioni, consente a don Milani di 'dare la parola', ossia una voce a chi non ha voce. D'altronde, dice don Milani, una scuola che «distrugge la

³⁸ La metafora della 'cassetta degli attrezzi' è utilizzata da Jerome Seymour Bruner per indicare i mezzi che una cultura fornisce a un individuo per comprendere e gestire il proprio mondo. Si veda. J.S. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, cit., pp. 81, 111.

³⁹ D. Simeone, *Il segreto pedagogico di Barbiana*, in R. Sani, D. Simeone (a cura di), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola Analisi storica e prospettive pedagogiche*, cit., p. 193.

⁴⁰ L. Milani, *Lettera a Gian Paolo Meucci*, Barbiana 2 marzo 1955, in Id., *Tutte le opere*, a cura di F. Ruozi, A. Canfora, V. Oldano, S. Tanzarella, Mondadori, Milano 2017, tomo II, p. 352.

cultura. Ai poveri toglie il mezzo d'espressione. Ai ricchi toglie la conoscenza delle cose»⁴¹. Offrire allora l'alfabeto della letteratura per imparare come rigenerare gli alfabeti della vita diviene il nucleo del progetto educativo milaniano.

Tutto ciò accorda anzitutto un primato alla postura relazionale della parola, che si esplicita nel rapporto narrativo tra adulto e giovane, tra maestro e allievo⁴².

Lo sapeva bene Lorenzo Milani, che, proprio a proposito della lettura condivisa nel 1965 nella *Lettera ai Giudici* afferma: «i ragazzi vivono praticamente con me. Riceviamo le visite insieme. Leggiamo insieme: i libri, il giornale, la posta. Scriviamo insieme»⁴³.

Proprio questo «insieme», questo stare e vivere congiuntamente l'esperienza della narrazione è lo spazio nel quale si esprime quella relazione asimmetrica, dove colui che possiede la magisterialità decide di promuovere situazioni durante le quali l'altro, il *minus*, venga valorizzato. Quanto più tale relazione si instaura precocemente, quanto più il maestro riesce a coltivare un terreno comune di immagini, metafore e ad alimentare un coinvolgimento emotivo, tanto più la co-costruzione e la condivisione empatica di significati, rintracciati nello spazio simbolico della pagina, è in grado di favorire l'emancipazione cognitiva, sociale, personale e identitaria.

A partire dal gusto del testo e dell'affabulazione sperimentato nell'infanzia e durante la giovinezza grazie al magistero familiare⁴⁴, don Milani sceglie di riprendere e di predisporre la narrazione quale *locus* nel quale anche i 'suoi' giovani siano aiutati a fare esperienza, a impadronirsi in modo critico delle conoscenze tecniche, teoretiche e pratiche presenti nell'esperienza della lettura, ma anche ad effettuare una riflessione per avviare comparazioni formalizzate con la loro vita.

Proprio una lettura condivisa che sia autenticamente magistrale e, dunque, che sia capace di coinvolgere tutti i sensi e di condurre in un mondo immaginario, consente di sperimentare quel «piacere della parola»⁴⁵, tramite il quale da quel mondo immaginario si torna circolarmente alla realtà.

⁴¹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1967, p. 105.

⁴² Sul ruolo del maestro si vedano le riflessioni nel volume *Maestro, maestri, nuovi maestri*, XL Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 2022.

⁴³ L. Milani, *Lettera ai giudici*, Barbiana 18 ottobre 1965, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo I, p. 940.

⁴⁴ Sulle radici familiari del gusto e del piacere della parola per Lorenzo Milani si vedano le considerazioni che fa Emilio Butturini nel contributo *Lorenzo e Adriano Milani: un'identica passione educativa*, in R. Sani, D. Simeone (a cura di), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola Analisi storica e prospettive pedagogiche*, cit., pp. 83-100.

⁴⁵ Sul tema del «piacere della parola» in don Milani discute P. Crispiani, *Don Lorenzo Milani e la rivoluzione della parola*, cit., pp. 282-284. Sul tema del piacere della lettura si veda, tra gli altri, E. Detti, *Il piacere di leggere*, La Nuova Italia, Firenze 1987.

D'altra parte, don Milani è consapevole che solo se il lettore prova un piacere concreto, ossia ancorato e ancorabile alla sua stessa esperienza, riuscirà a godere della lettura al punto da desiderare nuovamente quel piacere nel corso di tutta la vita. Per tale ragione il priore costruisce le condizioni per abitare la lettura come uno spazio comunitario, nel quale il legame con la realtà si alimenti anche dal dialogo in merito alle istanze complesse del contesto sociale e culturale.

Con queste premesse, le grandi opere della letteratura divengono, dunque, nella scuola milaniana un materiale di uso quotidiano. Il primo elenco delle 'letture predilette' di questo particolare 'fare scuola', è comparso pubblicamente nel 1965, quando in un paragrafo della *Lettera ai Giudici* don Milani afferma:

Questa tecnica di amore costruttivo per la legge l'ho imparata insieme ai ragazzi mentre leggevamo il Critone, l'Apologia di Socrate, la vita del Signore nei quattro Vangeli, l'autobiografia di Gandhi, le lettere del pilota di Hiroshima. Vite di uomini venuti tragicamente in contrasto con l'ordinamento vigente al loro tempo non per scardinarlo ma per renderlo migliore⁴⁶.

A partire da un riordino degli scaffali culturali della biblioteca della propria formazione, il priore seleziona una scelta di testi, mettendo sulla stessa linea opere letterarie e filosofiche storicamente lontane ma assimilate dalla comune intenzione di vigilare sul potere affinché esso sia sempre volto al bene.

La lettura di Platone, così come della Sacra Scrittura e di Ghandi, non è, infatti, riducibile ad un messaggio moralistico ricavabile dai personaggi presentati in queste opere e dalle loro vicende, ma si fa piuttosto produttrice di una molteplicità di suggestioni e di rimandi ad una realtà che è essenziale non venga non semplificata o edulcorata *ad usum pueri*.

Con questo scopo Lorenzo Milani individua le narrazioni da condividere con i 'suoi' giovani, letture di permettano di stabilire vie di comunicazione fra l'io profondo e l'io sociale al fine di fronteggiare il mondo con le sue regole.

Questo criterio imprescindibile nella discriminazione dei testi si unisce a quello legato all'urgenza milaniana di dare precedenza a testi che possano ruotare attorno alle esigenze e alle sensibilità dei ragazzi. Sono loro, dunque, l'asse orientativo, non don Milani, il quale non si esime dal dichiarare e porre particolare evidenza su un aspetto: è lui che ha imparato insieme ai ragazzi mentre leggevano, non i ragazzi che imparano insieme a lui. Questa priorità del *minus*, dell'allievo si

⁴⁶ L. Milani, *Lettera ai giudici*, Barbiana 18 ottobre 1965, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo I, p. 945.

fa dunque costante nella pedagogia milaniana e specificamente nelle relazioni educativo-narrative che va costruendo. Non è l'insegnante il detentore del sapere da trasmettere, ma è nello scambio collaborativo tra tutti che si crea l'apprendimento.

È infatti ancora parlando al plurale che anche nel 1962 Milani aveva scritto a Giorgio Pecorini⁴⁷:

Caro Giorgio,
rielenco alcuni libri della Bur che ci interesserebbero.
Sant'Agostino Confessioni
Andersen La sirenetta ecc.
Balzac Eugenia Grandet
Beecher La capanna dello zio Tom
Calderon... La vita è sogno
Cecov Atti unici
Ibsen L'anitra selvatica
Mann Padrone e cane
Molière Il misantropo e Sganarello
L'impostore
L'avaro
Polo Il 1.000.000⁴⁸.

Una molteplicità variegata di testi, generi e autori nata dalla comune necessità che il priore sente da parte sua e contestualmente dei suoi ragazzi. Una proposta policroma, che vede riuniti fiabe e romanzi, drammi e racconti, resoconti di viaggi e commedie. Opere distanti tra loro per epoca storica e per contenuto, eterogenee per destinatario, che si configurano però come una sorta di carotaggio avanguardistico sulle funzioni della letteratura nel suo primigenio compito di raccontare ed educare. Perché sono narrazioni capaci di toccare corde emotive profonde, di stimolare domande e di proporre, senza imporre, risposte e suggestioni. E forse, anche per comprendere e approfondire questa particolare proprietà educativa e formativa della narrazione, don Milani pensa di recuperare e condividere anche alcuni volumi di pedagogia. Nella medesima lettera a Pecorini scrive infatti «ti prego di domandare ai tuoi amici maestri quale sia il più importante dei libri del *Dewey* e del *Makarenko?*»⁴⁹, mostrando di avere uno sguardo ampio, che si

⁴⁷ Giorgio Pecorini (1924-2020) è stato un giornalista per il «Corriere della Sera», «Il Giorno» e «L'Espresso». Conobbe don Milani nel 1957 per intervistarlo all'uscita di *Esperienze pastorali* e ne divenne amico e interlocutore.

⁴⁸ L. Milani, *Lettera a Giorgio Pecorini*, Barbiana 5 novembre 1962, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo II, p. 901.

⁴⁹ Ivi, pp. 901-902.

apre verso contesti diversi, verso tensioni altre, ma anche di volerli condividere con i suoi giovani allievi. Paradigmi didattico-educativi che diventano punti di riferimento per don Milani, il quale non teme di avvicinarsi anche a sensibilità e slanci apparentemente estranei. Come quelli del pedagogista ucraino Anton Semionovic Makarenko (1888-1939), che, pur inserendosi nel vivo della tradizione pedagogica marxista⁵⁰, «vive una pedagogia del recupero» animata «secondo un iter comunicativo intenso e rivolto a costruire empatia, tramite anche un progetto sociale comune, ma che fa del gruppo un collettivo-vissuto»⁵¹. Certo, per Makarenko fine sociale e fine personale sono convergenti, ma l'idea del collettivo educativo pare riecheggiare nelle sperimentazioni milanesi, perché in esso «nessuno viene sacrificato e tutti vengono valorizzati al meglio delle loro capacità»⁵².

Allo stesso modo risonanze della concezione dinamica del rapporto tra individuo e società, scaturite dalle riflessioni di John Dewey e dal suo considerare il conoscere e il fare⁵³, si sintonizzano con il pensiero di don Milani, che recupera l'idea che l'insegnamento deve partire dall'esperienza della vita quotidiana ed essere incentrato sull'attività, sull'interesse e sulla cooperazione sociale.

La richiesta a Pecorini di queste opere testimonia ancora una volta che la pedagogia di don Milani si muove fra la letteratura e l'impegno sociale e il fatto di chiederli non per sé ma per il suo gruppo di allievi dichiara l'intento di considerarli come parte integrante di quella partecipazione che sta al centro del suo modo di guardare alla letteratura.

L'obiettivo si precisa ancor più in una affermazione del 1966 quando don Milani scrive nella *Lettera a un ignoto*: «Leggere, poi, da vent'anni in qua non ho mai letto nulla, nemmeno il giornale, se non ad alta voce ai ragazzi»⁵⁴.

Si tratta di una dichiarazione di intenti, oltre che di metodo. Lo scambio di racconti e di un'esperienza di lettura comunitaria e ad alta voce garantisce la condivisione di strumenti e chiavi interpretative che non sono mai date e predefinite, ma si strutturano come indicative di una dimensione 'ulteriore', più profonda, per 'leggere' il mondo e sé stessi a partire dalla lettura dei testi.

⁵⁰ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 165.

⁵¹ F. Cambi, *Il 'dono' nella relazione educativa e nella formazione di sé. Tre noterelle*, «Studi sulla Formazione», 1 (2012), p. 242.

⁵² G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 167.

⁵³ Ivi, p. 74.

⁵⁴ L. Milani, *Lettera a un ignoto*, Barbiana 16 luglio 1966, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo II, p. 1272.

Alcune di queste opere tornano più volte citate in maniera esplicita nei testi di don Milani, quasi a sottolineare i motivi del loro inserimento nell'elenco ideale delle letture predilette. Tra questi l'*Apologia di Socrate*, che viene letta con i ragazzi fin dai primi anni Cinquanta, quando ancora Milani è attivo a S. Donato a Calenzano. Lo sottolinea lo stesso Milani in una lettera del 1953 indirizzata ad Alberto Parigi, docente di filosofia che proprio sul testo di Platone aveva tenuto una lezione in uno degli incontri del venerdì sera della Scuola popolare.

Ecco quanto scrive, alludendo ancora una volta alla capacità di coinvolgimento della lettura condivisa: «l'Apologia te la renderò se permetti tra qualche settimana perché alcuni ragazzi l'hanno voluta leggere e altri ancora la leggeranno e ne sono tutti molto compresi»⁵⁵.

Ritorna poi in una lettera a Gian Paolo Meucci⁵⁶ del 1955, quando, ormai a Barbiana, Milani rammenta l'esperienza di lettura dell'opera di Platone svolta a S. Donato:

a proposito di Socrate, ti ho mai raccontato della commozione che suscitò la lettura dell'Apologia a S. Donato? Non avevamo mai trovato nulla che esprimesse così precisamente il nostro ideale⁵⁷.

E così mentre sottopone a critica la biblioteca aristocratico-borghese da cui lui stesso aveva attinto in seminario, dando vita al noto paragrafo 'La cultura del prete' nel capitolo III di *Esperienze Pastorali*⁵⁸, don Milani comincia concretamente a fare ordine negli scaffali della biblioteca che vuole consegnare ai suoi ragazzi.

In tale operazione di valutazione di quelli che sono i suoi 'pre-testi' volti alla parola dialogata e al pensiero, don Milani non vuole però indicare dei testi obbligatori, ma al contrario si fa guidare dalla sensibilità del nuovo popolo di giovani che gli sta crescendo tra le mani.

Don Milani assorbe dalla cultura del passato e del presente quanto c'è di buono e lo rende assimilabile ai suoi allievi.

Ma come riesce a far avvicinare i suoi allievi alle narrazioni? Come giunge ad appassionarli? Servono accorgimenti didattici, serve sperimentare vie inedite ed

⁵⁵ Id., *Lettera a Alberto Parigi*, S. Donato a Calenzano 20 maggio 1953, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo II, p. 278.

⁵⁶ Gian Paolo Meucci (1919-1986) magistrato del Tribunale dei minori della Toscana. Fu una figura notevole nel campo del Diritto minorile in Italia e uno dei primi invitati alle Conferenze del venerdì sera che Milani organizzò per i giovani della Scuola popolare.

⁵⁷ Id., *Lettera a Gian Paolo Meucci*, Barbiana 2 marzo 1955, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo II, p. 353.

⁵⁸ L. Milani, *Esperienze Pastorali*, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo I, pp. 229-244.

escogitare soluzioni inconsuete per trasformare la lettura dei testi in un vero e proprio evento conoscitivo, capace di stimolare l'operatività intelligente degli studenti, affinché essi vivano il momento dell'approccio alla narrazione come un tempo di impegno in compiti reali e motivanti. L'inventiva didattica di don Milani trova nella prassi espressivo-teatrale uno di questi espedienti.

A partire dalla valenza formativa e dalla profonda essenza inclusiva che fanno del teatro un 'luogo di incontro' in cui poter e potersi dare forma, don Milani propone ai suoi ragazzi la lettura di opere teatrali, la partecipazione a rappresentazioni e talvolta la loro recitazione. Tali attività teatrali, da tempo riconosciute come «un'esperienza sociale e socializzante»⁵⁹, hanno la finalità di «orientare i desideri»⁶⁰ e le potenzialità dei giovani allievi, cosicché ciascuno possa scoprirsi e riconoscersi attraverso la pratica della libertà.

Il linguaggio del teatro, immediato e coinvolgente, si fa mezzo per avvicinare alla narrazione anche gli 'ultimi', coloro che 'non avevano mai visto un teatro'.

È il 1959 quando, infatti, don Milani a sua madre racconta:

Cara Mamma,

ieri abbiamo avuto don Palombo con tutti i suoi ragazzi e ragazze a recitare per noi la *Giara* di Pirandello. Riuscito benissimo con un pubblico enorme (tutta Barbiana più amici fiorentini) formato in gran parte da gente che non aveva mai visto un teatro⁶¹.

La scena teatrale è capace, dunque, di costruire la comunità e si fa presa di coscienza collettiva. Per questa ragione il teatro diviene un dispositivo pedagogico-didattico, una proposta trasformativa necessari nella comunità milaniana.

Infatti, ancora in una lettera a Giancarlo Melli⁶² del novembre dello stesso anno don Milani scrive:

Caro Giancarlo,

[...] Hai da qualche parte (per prestarmi) i 6 personaggi in cerca d'autore? Volevo leggerli ai ragazzi. E *Piccola Città di Wilder*?⁶³

L'opera del 1938 di Thornton Wilder (1897-1975), che in quello stesso anno aveva vinto il premio Pulitzer per il teatro, descriveva la vita degli abitanti di una

⁵⁹ A. Nobile, *Letteratura giovanile. Da Pinocchio a Peppa Pig*, La Scuola, Brescia 2015, p. 187.

⁶⁰ P.C. Rivoltella, *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*, Scholé, Brescia 2021, p. 20.

⁶¹ L. Milani, *Lettera alla mamma*, Barbiana 13 luglio 1959, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo II, pp. 678-679.

⁶² Procuratore e consigliere legale «onorario» del priore e dei ragazzi.

⁶³ L. Milani, *Lettera a Gian Carlo Melli*, Barbiana 29 novembre 1959, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo II, p. 722.

cittadina immaginaria degli Stati Uniti, mettendo l'accento proprio sui gesti semplici e sui momenti che caratterizzano la vita quotidiana. Un tema che Milani sentiva particolarmente vicino «al suo modo di interpretare e condurre l'esistenza con intensità e consapevolezza, senza dilazioni o sprechi»⁶⁴.

La medesima opera è, in effetti, già parte della biblioteca che Milani condivide con i suoi allievi del 1951, come si deduce da una lettera del febbraio di quell'anno rivolta a Meucci. Nella lettera Milani invita il destinatario proprio alla rappresentazione di *Piccola Città* ad opera di «20 giovani operai e operaie e contadinelli».

Caro Gianni,

[...] se dall'alto della vostra raffinatezza volete un giorno scendere a sentire la più infima nota della scala dei valori artistici, pensando per amore mio e dei poveri che forse è la più alta nota dei valori artistici che un altro mondo possa contare, allora prendete la topolino e venerdì sera 16 febbraio alle 20,30 cioè all'ottemmezza a S. Donato dove potete vedere senza spender un soldo 20 giovani operai e operaie e contadinelli immersi fino ai capelli nelle loro rispettive parti di *Piccola Città*⁶⁵.

L'opera di Wilder torna citata in un'altra lettera dell'8 luglio dello stesso anno, quando a sua madre il priore scrive riguardo all'allestimento della narrazione teatrale che sta conducendo con i suoi ragazzi:

Intanto la commedia è alle ultime prove e le abbiamo preparato un teatro all'aperto colla scena vera tutta in muratura. Il campanile ci pare costruito apposta e neanche il teatro della Scala avrebbe potuto ambientarla più suggestivamente⁶⁶.

L'iniziazione alla lettura, al piacere della parola nelle sue molteplici forme, delle narrazioni prende dunque le mosse dalla capacità di creare ecosistemi favorevoli di libri e lettori. Il teatro – per don Milani – fa parte di questi accorgimenti didattico-educativi indispensabili della valorizzazione sociale della lettura, come stimolo per una certa disposizione all'ascolto da parte dei giovani e come mezzo per l'avvio anche processi cooperativi del dialogo.

Ma nell'attuare queste proposte narrative, don Milani adotta anche un altro il principio ispiratore, che, come si è visto, lo avvicina al paradigma della *Philosophy for children*: il principio della vicinanza alla vita dei ragazzi.

⁶⁴ Si veda la nota 2 alla *Lettera a Gian Paolo Meucci*, S. Donato a Calenzano 13 febbraio 1951, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo II, p. 191.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ Id., *Lettera alla mamma*, S. Donato 8 luglio 51, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo II, p. 211.

Nella *Lettera a una professoressa* si legge:

La seconda soddisfazione fu di cambiare finalmente il programma.

Voi li volevate tenere fermi alla ricerca della perfezione. Una perfezione che è assurda perché il ragazzo sente le stesse cose fino alla noia e intanto cresce. Le cose restano le stesse, ma cambia lui. Gli diventano puerili tra le mani.

Per esempio in prima gli avreste riletto per la seconda o terza volta la Piccola Fiammiferaia e la neve che fiocca fiocca fiocca.

[...] Gianni non sapeva mettere l'acca al verbo avere. Ma del mondo dei grandi sapeva tante cose. Del lavoro, delle famiglie, della vita del paese. Qualche sera andava col babbo alla sezione comunista o alle sedute del Consiglio Comunale⁶⁷.

La pedagogia della narrazione di don Milani è costruita dal basso, non è eterodiretta, non è orientata secondo i gusti del priore, tanto meno di generalizzate regole calate dall'alto.

Se così fosse, il risultato sarebbe solo lo sviluppo della noia nei ragazzi, perché i testi rimarrebbero gli stessi, mentre i ragazzi evolvono, mutano. Al contrario don Milani sa bene che al fine di accrescere nei giovani l'autonoma capacità di elaborazione, è necessario proporre letture ed esperienze narrative capaci di cogliere e di adattarsi alle esigenze concrete dei ragazzi. Il priore è consapevole «che i ragazzi son tutti diversi, son diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo, son diversi i paesi, gli ambienti, le famiglie»⁶⁸.

Solo se le letture saranno aderenti alla vita di questi giovani, solo se loro ne intuiranno l'utilità per le proprie esistenze, solo se svilupperanno l'esercizio di un pensiero concreto, incarnato, esse si tradurranno in percorsi personalizzati, orientati alla fioritura di ciascuno.

I riferimenti espliciti alla fiaba di Andersen *La piccola fiammiferaia* e al primo verso della lirica *Orfano* di Giovanni Pascoli, contenuta nella raccolta 'Myricae' del 1891 danno plasticità a questo discorso. I ragazzi di Barbiana criticano, dunque, l'impostazione della scuola e dei programmi, ma anche le antologie scolastiche, che avvertono distanti dalle loro vite e che pertanto sono per loro mute e incapaci di dar loro voce, parola.

D'altronde, se questi ragazzi sono portatori di una sapienza, che è quella della vita quotidiana, del lavoro, è da questa che la proposta culturale deve partire. Ma nessun testo deve essere arbitrariamente escluso da un tale progetto narrativo, nella

⁶⁷ Id., *Lettera a una professoressa*, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo I, p. 695.

⁶⁸ Ivi, p. 780.

misura in cui esso può parlare ai ragazzi secondo una lingua che essi possano comprendere. Semmai, compito della scuola e dell'editoria è adattarlo, affinché tutti ne possano godere secondo le proprie capacità e competenze. Per tale motivo don Milani giunge a scrivere in una lettera a Pecorini del 1964:

Caro Giorgio,

profitto d'un peggioramento che mi tiene a letto per scriverti questa lettera che vorrei che tu passassi a chi potesse interessarsene per la BUR. A voce gli dirai che sono invecchiato nell'insegnamento e in un insegnamento tutto particolare cioè riservato ai contadini e agli operai dai 16 ai 25 anni e ai ragazzi di montagna dagli 11 ai 16.

La prima rappresenta un'immensa clientela futura e vergine. La seconda un'immensa clientela ormai a portata di mano coll'istruzione della media unificata. L'una e l'altra leggerebbero volentieri e con grande vantaggio i Promessi Sposi se si potesse offrirne loro un'edizione con opportuni ritocchi.

A questo punto si tureranno gli orecchi per non sentirti e urleranno, «Cosa direbbe il Manzoni?» [...]

I grandi scrittori sono immortali si dice e la cosa come al solito è vera solo per le categorie privilegiate. Il fatto è che dopo solo 100 anni essi sono già morti per le categorie più umili (appunto gli operai adulti e i ragazzini che non seguiranno gli studi). Dopo 200 anni son morti anche per i ginnasiali. Dopo 600 anni se si chiameranno Dante vivono a stento (con più note che testo) per i figli di papà nei licei⁶⁹.

Per fare in modo che le opere dei grandi autori siano parole 'viventi' per i suoi ragazzi, don Milani sa che essi devono poterle decodificare, sa che in esse devono cogliere irresistibili richiami alla propria vita.

Ed ecco la proposta [...]

Il testo resterebbe integrale. Solo un diverso carattere tipografico indicherebbe le parti che un lettore più umile o più timido o più sprovveduto o più svogliato potrebbe saltare, senza danno cioè senza perdere il filo del racconto né la pazienza. Poi il libro integrale gli resta in casa. Se un giorno l'avrà amato vorrà rileggerlo e allora proverà ad addentrarsi anche in quelle parti e la lettura del resto ce lo avrà introdotto. Tutto questo è più rispettoso che non le edizioni ridotte o riassunte.

Le modifiche lessicali sarebbero poche. Ed avrebbero un duplice motivo. Primo render più piacevole più facile la lettura. Secondo: visto che molti libri un principiante non legge visto che forse potrà legger solo quello, che almeno oltre a tutti i vantaggi educativi ecc. gli imprima una *lingua viva* che al povero è molto più essenziale e urgente che non una morta⁷⁰.

⁶⁹ L. Milani, *Lettera a Giorgio Pecorini*, Barbiana 23 gennaio 1964, in Id., *Tutte le opere*, cit., tomo II, p. 981.

⁷⁰ Ivi, p. 982.

Non si tratta di snaturare i testi, di corromperli o di falsificarli. Al contrario, si tratta di ridurre gli ostacoli che si frappongono tra i ragazzi e il piacere della narrazione, tra i ragazzi e la possibilità per tutti di apprezzare autenticamente il valore della letteratura, ciascuno secondo le proprie caratteristiche.

Un accurato richiamo al principio di realtà, così che i libri, tutti i libri, possano indurre il lettore a riconoscersi tra le pagine, a riconoscervi il proprio mondo e dunque ad attivare quel processo di problematizzazione e di discussione riflessiva, che è il collante della comunità di don Milani, ma anche delle esperienze collettive di ricerca filosofica di Lipman. Soltanto in questo modo il pensare, come ha sottolineato Fulvio Manara, non sarà «semplicemente assumere e ripetere il già pensato» ma «esplorare insieme il non-ancora-pensato»⁷¹.

ALESSANDRA MAZZINI
University of Bergamo

⁷¹ F.C. Manara, *Il principio della comunità di ricerca in Lorenzo Milani*, cit., p. 491.