

Editoriale

La pregnanza di una esperienza didattica in situazione

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 31/2019)

Cosimo Laneve

[...] la consapevole assunzione del carico totale della situazione può costituire una feconda prospettiva di affronto della problematica educativa, nella sua concretezza storica e nelle sue dinamiche correlazioni col costume, con la tradizione, col mondo... e con gli orientamenti di valore [...]. Tuttavia [...] tale prospettiva [non comporta] un discorso pedagogico interamente «situato» e totalmente «chiuso» nei limiti di una effettualità sociale e storico-culturale, [fino a risolversi] in una segreta rinunzia ad ogni ideale di trasformazione e di rinnovamento.

G. Santomauro, *Per una pedagogia in situazione*
(1967)

Trascorsi cinquant'anni dalla pubblicazione della Lettera a una professoressa (1967) non poteva la rivista non prendere in considerazione l'esperienza di don Milani, persistendo, tra l'altro, la grave impreparazione dei giovani (e non solo) nell'uso della scrittura, per fare qualche riflessione sui tratti significativi estrapolabili dalle sue pratiche d'insegnamento e su ciò che ne resta al di là di certe critiche e di certi entusiasmi che ancora la coronano. Riprendere il passato vuol dire non giudicarlo né essergli legato, ma soltanto cogliere alcuni di quegli elementi che, pur decontestualizzati, meritano attenzione per l'oggi (come attestano i saggi e gli articoli che compongono questo numero monografico). Non saranno soltanto note positive né riferimenti sconsolati a cui guardare e neppure giudizi negativi. La storia della didattica non procede per passi magnifici e progressivi; si viene costruendo piuttosto mediante un groviglio di progetti più o meno ambiziosi e di sperimentazioni/verifiche puntuali, di esperienze luminose e di insuccessi, di riflessioni attente e di implicazioni critiche.

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21629

Tutta l'attività magistrale del prete di Barbiana, incentrata sull'acquisizione delle capacità linguistiche (Sani e Simeone, 2011), è stata tesa ad accendere, nei suoi ragazzi, il desiderio di essere uomini (Esperienze pastorali, 1958, p. 200), ad alimentarne il coraggio di cercare il proprio essere, nella propria qualità unica e singolare, e a non restare mummificati dentro se stessi.

Così inteso, tale desiderio è riconoscere dentro di sé la dimensione del tempo che è il futuro. Se dentro muore il futuro, muore anche il desiderio. Accade quando affaticati dal compito-sforzo di esistere e sofferenti per la consapevolezza della qualità irremissibile e senza uscite dell'esistenza, viene a mancare l'aspirazione a costruire pienamente il proprio essere. Si sta come fuori dalla vita, assenti nel mondo: il tempo si opacizza; l'anima sente di non respirare più. Presi dall'inerzia, ci spegniamo nella scialba indifferenza e nella malinconia.

È questa la motivazione forte dell'educare: coltivare nel singolo la passione-per-la-vita, accompagnandolo nel processo di elaborazione di quegli elementi cognitivi ed emotivi, ma anche sociali e relazionali, necessari a delineare con autonomia e con autentica disponibilità il cammino esistenziale così da disegnare il tempo della vita con una cura tale che ogni giorno sia l'attualizzazione di un processo di donazione di senso che, per i ragazzi di Barbiana, aveva il sapore del riscatto, personale e sociale.

Insegnare a coltivare tale desiderio – e custodirlo – è stato alimentare la passione per la ricerca di quell'ars vivendi che era utile a trovare, per la propria esistenza, la migliore forma possibile. Ha tradotto la speranza che vi fosse un avvenire, che non tutto era già stato fatalmente scritto, per cui ci fosse uno spazio altro dall'incolore realtà quotidiana, per nuovi significati, per un orizzonte diverso di vita.

Nel contempo il singolo, per don Lorenzo, è, però, una persona anche aperta al riconoscimento e al rispetto dell'altro-da-sé: cosciente di ricevere la propria vita da altri, fa esperienza del fatto che questa vita è animata anche da altri. Si dispiega nella tensione tra spazi conquistati e spazi offerti dalla presenza dell'altro, nella sua diversità e differenza, e in questo orizzonte di relazioni umane si aprono scorci di trascendenza.

Per dare al desiderio adempimento bisognava sentirsi parte di un tutto, non ridurre l'altro alla propria misura, bensì commisurarsi con lo stesso lasciandolo essere nella sua irriducibile distanza, che non è lontananza, ma intervallo, mai colmabile, che permette lo stare accanto: è ciò che si chiama prossimità, e anche valore della differenza (nel senso forte che l'etimo del termine suggerisce).

Soggettività, diversità/differenza e Altro, questi i tre capisaldi della filosofia dell'educazione del prete di Barbiana, le sue coordinate pedagogiche, che ne hanno orientato l'insegnamento in generale e quello della scrittura

in particolare. Volto ad annullare la distonia tra chi scrive e la realtà, tra chi scrive e l'esperienza quotidiana, tra chi scrive e il proprio mondo interiore, capitalizzando tutta la maturità e la crescita che viene ai ragazzi dall'esperienza diretta della vita (cfr. Gesualdi, 1970, p. 56), prediligeva l'interazione dialettica pensiero-azione, favoriva la valorizzazione del legame mente-mano, alimentava il gusto e il piacere dell'imparare attraverso l'offerta di una pluralità di attività scrittorie. Il suo scopo precipuo era disegnare un percorso teorico e pratico in cui la conoscenza-ricerca e la progettazione-operazione si saldassero strettamente in vista della realizzazione di un prodotto. Anche se al priore di Barbiana non importava pervenire a una sistematica strutturazione di "regole" pedagogiche generalizzabili (Lettera a una professoressa, p. 119), destinate, per il Nostro, a rimanere fatalmente sulla carta.

Provo a tratteggiarne i punti tematici che, a me, paiono i più rilevanti.

Il primato dell'idea, del contenuto del dire, la profondità del respiro semantico: spazio libero dei segni alfabetici, vere e proprie pagine franche cui rivolgere primariamente lo sguardo. Dal saper leggere la realtà e le sue dinamiche sociali e relazionali alla capacità di avvertire i problemi e porsi interrogativi. Non solo analizzare i dati che le cose esprimono, ma anche andare oltre: per comprendere bisognava credere nel fatto che nel rapporto con la realtà c'è sempre qualcosa da dis-velare e non solo da ri-levare. Il che non voleva significare trascurare la qualità della scrittura: essenzialità, limpidezza, rapidità-semplicità, sobrietà-sinteticità dei passaggi dovevano esserne le cifre distintive. Estrema rilevanza assumeva per chi interveniva oralmente e per chi scriveva il saper esprimere il proprio punto di vista, legittimando – o solo tentando di giustificare – la propria opinione, costruendo il proprio dire con procedure elucidative, con percorsi espositivi efficaci, con sequenze articolate, con frasi incisive. Un compito-lavoro consistente nel saper tradurre pensieri vaghi e slegati, descrizioni abbozzate ma non adeguatamente analizzate, emozioni provate ma sovente confuse, in un'articolazione coerente di concetti che si organizzano in frasi e periodi e lievitano in un testo mediante il paziente, ripetuto, faticoso esercizio sulla bozza iniziale.

Dove c'è una pratica soggettivizzata, c'è l'incidenza del carattere identitario della scrittura nell'universalità della lingua. Una volontà di essere persona, di essere se stesso, che rende assolutamente singolare l'universalità del linguaggio: ogni soggetto, pur abitando la lingua, la soverte: «La pagina non dev'essere un doppione della vita, sarebbe perlomeno inutile; deve valerla, questo sì» (Pavese, 2014, p. 152). Non una parola che non impegni chi la dice e che non serve a chi l'ascolta.

Da qui l'indispensabilità dello studio della lingua in quanto in essa don Milani vedeva lo strumento per penetrare il reale nel suo significato più

recondito. La passione con cui stimolava i suoi ragazzi a rintracciare il vocabolo giusto, che consentisse d'identificare in modo adeguato un oggetto o un'idea, nasceva dall'esigenza di esprimersi, comunicare a e con gli altri, di attuare un approccio più sicuro con le istituzioni.

Era lo scrivere di un dire pensato.

La pagina doveva esprimere una linearità nell'elementarità secca del periodare, nella scelta oculata degli aggettivi, nella sapienza delle notazioni psicologiche e nell'autoreferenzialità delle affermazioni. Dispiegare il suo dire come una proposta che, offrendosi in forma ipotatticamente chiara, conservava tuttavia i caratteri della problematicità e della falsificabilità dialettica:

[...] quantunque usino parole dantesche ogni poco, non sono capaci di un discorso lungo, di un discorso complesso, di una lingua che non sia quella che serve per vendere i polli al mercato di Vicchio il giovedì, o nei pettegolezzi di famiglia. Una lingua così povera non è assolutamente sufficiente per ricevere la predicazione evangelica [...] (don Lorenzo Milani, 2017, p. 1960).

Una scrittura – si badi – non paludata, né artificiosa, e neppure mandarina, serbata in una teca lessicografica, ma viva, naturale che, muovendo dal parlato, si traducesse successivamente in espressione logicamente e linguisticamente ben strutturata epperciò perspicua: accogliendo e legando insieme, scegliendo e possedendo le parole in un abbraccio profondo.

In questa prospettiva lo scrivere è gesto ampio di tutti e per tutti.

Si partecipa come cittadini competenti, si può costruire un mondo migliore civile, equo, solidale. Occorre esprimere la propria solidarietà nella costruzione di una comunità di persone:

Il desiderio di esprimere il nostro pensiero e di capire il pensiero altrui è l'amore. E il tentativo di esprimere le verità che solo s'intuiscono le fa trovare a noi e agli altri (cit. in Pazzaglia, 1984, nota 45).

Così intesa, la parola allora da potenza si faceva, per il priore di Barbiana, potere.

Conseguente al precedente punto è quello della forza della motivazione: motivare gli svogliati dandogli uno scopo (Lettera a una professoressa, p. 80). Incitare tutti a "dire la loro", a far sentire la propria voce:

Per scrivere non occorre né genio né personalità perché ci sono regole oggettive che valgono per tutti e per sempre e l'opera è tanto più arte quanto più le segue e s'avvicina al vero (Lettera a Giorgio Pecorini, 7 aprile 1967, in Gesualdi, 1970, p. 274).

Nella piena consapevolezza, però, che, soprattutto nell'abbrivio, occorre

evitare che la preoccupazione grammaticale-sintattica finisca per inibire lo spazio semantico dello scrivere e della sua pratica (come spesso accadeva nella scuola), eppoi che occorre, con metodi adeguati anche se talvolta non poco rigidi e pesanti, insegnare ad apprendere appena possibile l'uso e la pratica di quelle “regole oggettive”.

Un altro punto del suo insegnamento era costituito dal rifiuto della tendenza all'omologazione e alla conseguente ricerca di come armonizzare le differenze. La normalità non abita i paesaggi umani, i quali si presentano piuttosto come un continuum di variazioni individuali e collettive:

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 (Lettera a una professoressa, p. 119).

Come farle convivere, senza pretendere di assimilarle a – o integrarle in – un unico modello, come le merci del mercato, che spingeva (non pochi insegnanti) a non vedere invece in ogni soggetto una propria specificità, obbedendo alla logica delle tre N: normale, naturale, necessario, deve essere così, non può che essere così. Il concetto di normalità¹ ha un lato spinoso: implica che chi non si conforma allo standard, alla norma appunto, sia purtroppo un deviante, con spiacevoli conseguenze in termini di pregiudizi epperciò di discriminazione. Definizioni, queste, che non erano mai del tutto “ingenue”, ma risentivano di relazioni di potere e spesso di rapporti di ege-monia e subordinazione.

Un ulteriore punto: lo scrivere insieme (menzionato da quasi tutti i contributi presenti in questo numero). «Si cercava insieme» (Lettera a una professoressa, p. 14). L'elaborare stando fianco a fianco, marciando allo stesso passo, nel rispetto delle differenze:

A questo punto “il più adulto tra noi” è quello che porta argomenti più validi, cioè che ha studiato la cosa più a fondo e con più amore. Ed è una gioia per me cedere davanti ad un figliolo che ne sa più di me (Lettera di Natale, 1965, n. 578, dal fondo don Lorenzo Milani, Bologna).

Era come un darsi la mano per fare un cammino di conoscenza, istruzione e educazione insieme. Un dispiegarsi secondo forme temporanee, talora fragili, talaltra intense, assumendo una fenomenologia ampia e variegata, con

¹ Se intesa come uniformità, la normalità non caratterizza l'Homo sapiens, né dal punto di vista biologico-genetico né da quello culturale. L'uniforme, ha scritto F. Jullien (*L'universale e il comune*, 2010), è una costruzione dell'epoca industriale, la quale fabbrica merci che devono avere caratteristiche di assoluta normalità.

ragioni di ordine culturale e simbolico per via della diversità relazionale nel rapporto con procedure concordate a-priori – strategie interpretative condivise – per lo svolgimento di una discussione, anche se tali procedure potevano essere informali e non ben specificate, sì che i ragazzi potessero provvisoriamente articolare il modo con cui ottenevano un senso dalle situazioni, spiegare le loro azioni ed esaminare le loro storie di concerto con gli altri. È la babelica vitalità del mondo delle relazioni che alimenta la riflessione o solo la innesca: il gruppo «come prima risorsa valida per costruire una compiuta consapevolezza critica» (Scurati, 1982, p. 458).

Si profila così la comunità democratica vagheggiata.

Profondamente convinto che non si potevano realizzare percorsi di crescita senza una guida che orientasse verso itinerari giusti, riteneva fondamentale l'intermediazione, la presenza attiva del docente, dotato di qualità peculiari. Anzitutto, una fine capacità interpretativa: «Io so leggere i suoni di questa valle per chilometri intorno» (Lettera a una professoressa, p. 116). E non solo. Sapeva leggere la realtà della classe, le microsituazioni, le dinamiche sociali e relazionali, la capacità di avvertire e affrontare i problemi: un'inclinazione a porsi interrogativi, a verificare, a riproporre, lungo un itinerario non facile, ma fatto di tappe di innovazione progressiva. Poi, una relazionalità continua: capacità di ascolto, disponibilità a capire le ragioni dei suoi ragazzi, attenzione ai loro interessi, coinvolgimento e partecipazione emotiva, sensibilità. Ridestare il gusto d'imparare, promuovendo la fiducia in sé, la percezione positiva delle proprie capacità, la rassicurazione che si poteva apprendere quello che talvolta poteva apparire, se non impossibile, indubbiamente difficile. Una relazionalità, non priva tuttavia, e non raramente, di alcune sbavature didattiche rigoriste ed eccessi comportamentali: l'insegnamento-apprendimento finiva per obbedire alla regola dell'utilità sociale e per trascurare la componente psicologica e personale incentrandosi sulla dimensione etico-politica. E infine: Nemo dat quod non habet:

Tutto il problema si riduce qui, perché non si può dare che quello che si ha. Ma quando si ha, il dare viene da sé (Esperienze pastorali, 1958, p. 237).

E aggiungeva:

Non preoccuparsi di come fare per fare scuola, quanto di come bisogna essere per poter fare scuola (ivi, p. 239).

Un maestro-leader di grandissimo carisma che si incarnava in una presenza personale senza discontinuità, in un coinvolgimento completo, in una dedizione didattica totale.

Tutta la sua esperienza di docente si configura come un accompagnamento, verso un livello di eguaglianza garantita, in vista della rimozione delle differenze derivanti dal censo e dalla condizione sociale. Inteso come un prendersi cura, si qualificava congruo quando, considerando il ragazzo come una totalità-agente (e, quindi, a livello non solo emotivo, affettivo, volitivo, ma anche intellettuale), riusciva a offrirgli elementi motivazionali, razionali e ragionevoli perché si rendesse conto del significato e dei modi del suo agire, epperciò riuscisse a «coinvolgerlo» nel senso di sostenerlo in ogni modo perché egli potesse capire, rispondere e prendere delle decisioni e operare delle scelte responsabili. Il ragazzo veniva così posto nella condizione favorevole per scoprire il suo essere persona, un centro espressivo di valori singolari, di decisioni autonome e di azioni libere, e, pertanto, aiutato a fare quello che doveva fare (salvo rimanendo sempre la sua libertà di non fare), a divenire quello che doveva essere, a realizzare pienamente il proprio potenziale umano, così veramente valorizzandosi. In questo senso promuoveva non solo l'assenso al riconoscimento del valore, ma anche l'adesione attiva e libera, l'impegno responsabile e concreto, a realizzarlo come atto e fatto: favorendo così la crescita del soggetto nell'ordine assiologico e deontologico.

Accompagnamento, questo, che, tradotto allora in termini istituzional-burocratici, avrebbe dovuto significare il “tempo pieno” nella scuola, il tempo pieno integrato, ovvero la full immersion, ma non sempre voluta e condivisa da parte degli insegnanti. Molti, all'epoca, non seppero né vollero aggiornarsi rispetto alla nuova realtà storico-istituzionale, rispetto alle finalità della nuova Scuola Media Unica, varata nel 1962 dal centrosinistra, finalità conformi agli obbiettivi politici e etico-sociali espressi dal dettato costituzionale che ne era allora alla base: proprio quelle di fornire a tutti concretamente pari opportunità educative. Un problema di attenzione per gli aspetti politici e sociali della professionalità: un problema di “atteggiamenti” che costituiscono elementi indispensabili della figura del docente, di ieri e di oggi. Apatia verso gli aspetti sociopolitici e formativi della sua attività non perdonabile. Aveva, dunque, ragione il priore di Barbiana a indignarsi con chi preferiva rimanere un mero burocrate anziché ricalibrarsi sui nuovi contenuti e metodi dei Programmi della Scuola Media Unica, e farsi educatore.

Era la delegittimazione del sistema-scuola d'allora. L'istruzione media, nonostante la grande novità introdotta dalla riforma, non era difatti all'altezza della domanda di formazione culturale, sociale e civile di base che interessava una società in rapida evoluzione. La persistenza d'impostazioni, che si trascinavano anche per la pigrizia e l'impreparazione della classe degli insegnanti, si prestava facilmente a critiche.

Non è difficile, a questo punto, schizzare la scuola cui guardava il prete di Barbiana: una scuola per i ragazzi: una scuola «sacra come l'ottavo Sacramento» (Esperienze pastorali, 1958, p. 203).

Intesa come uno spazio aperto in grado di configurare quella «comunità di conoscenza», dove il sapere condiviso arricchisce chi lo insegna e chi lo riceve; dove il gusto del pensare e quell'assaporare la libertà dell'ideare, dell'argomentare, del discutere sono itinerari preferiti per avvicinarsi sempre più al vero; dove il piacere della scoperta, la passione del ricercare non possono non implicare fatica, rinunce, sacrifici. Una scuola che non escludesse l'uso vivo della lingua (Ossola, 2017); la densa rilevanza dello scambio quotidiano, della risonanza profonda:

Che era meraviglioso da vecchi prendere una legnata da un figliolo, perché è segno che quel figliolo è già un uomo e non ha bisogno di balia, e qui è il fine ultimo di ogni scuola (Lettera, dicembre 1963, a Michele, in Gesualdi, 1970, p. 174).

Si disegna così con netta evidenza sull'orizzonte una scuola che sia davvero al servizio di tutti i cittadini e realizzi l'uguaglianza dei punti di partenza ponendo l'esigenza di chiarire il nesso con la società e di fare della stessa scuola un progetto partecipato. Pertanto, certe recenti critiche rivolte a don Lorenzo relative alla paternità di una «scuola facile e permissiva», che non boccia (Tomasin, 2017) e non si cura dell'istruzione dei ragazzi, non trovano affatto riscontro, mentre va al più rimarcato, e non raramente, un certo suo rigorismo didattico (Scurati, 1982, p. 456).

Vorrei concludere con qualche ulteriore considerazione su certe sue scelte e su alcune sue pratiche didattiche sotto il profilo dell'attualità.

L'esperienza milaniana di docente, intrisa e sorretta da una tradizione di razionalità borghese (si veda il denso contributo di Battelli, pp. 27-47), libera, colta, critica e cosmopolita, costituisce di già un messaggio di densa attualità, come documentano, tra l'altro, le sue pagine, oltre che una testimonianza emblematica di come le spinte al rinnovamento abbiano bisogno di gambe robuste per camminare.

Inoltre, la scelta degli ultimi, gli «ultimi» che non dispongono delle parole, per cui «da tutto questo sono tagliati fuori» (Esperienze pastorali, 1958, p. 197), penso che faccia ancora riflettere, e non poco, tanti insegnanti che lavorano dentro la scuola (come le migliaia di Barbiane ovvero le classi multiculturali e con i diversamente abili) e fuori (nelle periferie urbane di oggi, con gli ultimi: i poveri, gli emarginati, gli immigrati), anche se si tratta di soggetti ben diversi da quelli di allora ma a quelli riconducibili, a cui si dovrebbe guardare con grande attenzione, in un Paese che non ha ancora,

dopo mezzo secolo, radicalmente rimosso il blocco a ogni ascesa e integrazione sociale. E soprattutto dovrebbe indurre gli insegnanti a non lasciarsi invischiare nelle secche di carenze infrastrutturali e materiali e di imperfezioni gestionali della propria scuola, quanto cercare piuttosto soluzioni, attraverso vie inedite, ai problemi che affannano l'odierna istruzione scolastica: fare tesoro dell'esperienze e delle intuizioni milianiane e della continua capacità di efficienza-efficacia di don Lorenzo. Un'occasione ghiotta non soltanto per riflettere quanto, e soprattutto, per innovare l'azione didattico-educativa in situazione, segnata da acume, costruttività, passione, uscendo dallo scialbo della routine, dal sopore dell'intelligenza gregaria e guardando piuttosto a tanti docenti che non intendono affatto rinunciare al loro essere persona e al coraggio di osare attestando e affinando la loro professionalità.

Ancora: come dimenticare l'angelo di tutte le Barbiane di oggi, che dividono il sogno di fare della consegna della parola la leva di un domani diverso. Una fiducia illuministica nella parola, nella cultura e nella ragione.

E l'ultima: la conoscenza delle lingue straniere che don Lorenzo indicava come discriminante per lo sviluppo della personalità all'altezza dei tempi, alla quale non poteva mancare la lettura del giornale, come fondamentale strumento per la propria formazione civica.

Certo, i giovani di oggi hanno caratteristiche diverse rispetto ai ragazzi di don Milani: vivono circondati da gadget e smartphone, vittime inconsapevoli fin nell'intimo di forme di povertà diverse, nelle quali si intrecciano situazioni di precarietà familiare o di vera e propria indigenza culturale e relazionale sempre più diffuse, derivanti da ragioni sociali e ambientali ancora più difficili da contrastare. Tuttavia, il mondo delle generazioni più verdi, spesso definito attraverso pregiudizi e luoghi comuni, a cominciare dalla disappetenza per ogni forma di cultura, segue percorsi personali, non è restio a percorrere nuove strade, e soprattutto continua a scrivere, al contrario di quel che di solito si ritiene, rigorosamente a mano nel suo "bullet journal".

Pertanto la didattica scolastica dovrebbe, oggi, in primo luogo ancora alimentare nei giovani quel piacere della scrittura personale che invita all'analisi, all'intelligere la complessità del reale e a esplorare mondi ignoti con mezzi nuovi, più che a esprimere soltanto sensazioni passeggiere, effimere. La scrittura ipertestuale ne è un documento. La produzione di testi multimediali, come fanno molti giovani oggi, accostando codici verbali, iconici, sonori, sembra essere il futuro della scrittura.

E, in secondo luogo, e chiudo, capitalizzare le occasioni per l'imparare a scrivere in gruppo (Lorenzoni, 2017) non perdendo il soggetto o peggio smarrendo la propria singolarità inconcucibile. Oggi è diffuso il bisogno

di celebrare la virtù di fare con gli altri. Si tende a stare entre nous per affinità o per adesione.

Ci si mostra negli spazi della condivisione, collaborazione, cooperazione: per fare un cammino di conoscenze, emozioni, sentimenti, solidarietà. Un costruire rete nella scuola prima e nella società dopo. Le nuove tecnologie consentono forme di conoscenza collaborativa, attraverso le quali è possibile far evolvere il sapere comune con il concorso delle conoscenze individuali. Grazie alla connessione degli uni agli altri, il collettivo diventa cosciente delle proprie conoscenze, si fa meno cieco a se stesso. Non è ancora la “conoscenza collettiva”, ma è un passo notevole di avvicinamento. Un campo comune, quello della rete, dove sono tutti uguali, dove le età non contano, dove i sentimenti sono omologabili, e dove a turno uno (o più) assume la funzione di leader: le molteplici traiettorie estendono l’interiorità privata nel collettivo. Sono numerosi gli episodi di condivisione-collaborazione-cooperazione che possono mostrare l’irrobustirsi di legami orizzontali: associazionismi di vari tipi, azioni collettive non necessariamente durature, comunanze poco intenzionate, incontri in luoghi estranei all’idea corrente di spazio istituzionale. Fatta salva sempre – si badi – la possibilità che nel momento in cui parola e scrittura si riversano in modo incontrollato su menti troppo spesso sprovvedute, private della intermediazione, mi pare ancora ragionevole difendersi dall’insulso e dal banale, ricorrendo di più allo spazio della ragione con il ricorso al testo lineare (come ho già affermato nell’editoriale precedente) di cui la scuola rimane nume tutelare indiscusso².

² [I riferimenti bibliografici citati in questo editoriale sono i seguenti: M. Gesualdi (a cura di), *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, Mondadori, Milano 1970; Id. (a cura di), *Don Lorenzo Milani. La parola fa uguali*, LEF, Firenze 2005 (ried. 2019); F. Lorenzon, *Come imparare a scrivere insieme*, *Il Domenicale – Il Sole 24 Ore*, 5 marzo 2017; L. Milani, *Esperienze pastorali*, LEF, Firenze 1958; Id., *Tutte le opere*, ed. diretta da Alberto Melloni, a cura di Federico Ruozzi e di Anna Carfora, Valentina Oldano, Sergio Tanzarella, Mondadori, Milano 2017; F. Jullien, *L'universale e il comune*, trad. it. Laterza, Roma-Bari 2010; C. Ossola, *Per una scuola democratica*, *Il Domenicale – Il Sole 24 Ore*, 5 marzo 2017; C. Pavese, *Postfazione a Calvino. Il sentiero dei nidi di ragno*, Mondadori, Milano 2014; L. Pazzaglia, *Don Milani uomo di scuola, tra Chiesa, cultura e scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1984 (rist.); G. Pecorini, *Don Milani! Chi era costui?*, Baldini e Castoldi, Milano 1996; R. Sani, D. Simeone (a cura di), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola*, EUM, Macerata 2011; Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze 1967; C. Scurati, La “Didattica” di don Milani, *Pedagogia e Vita*, 43, 1981-82, pp. 453-464; Tomasin L., *Io sto con la professoressa*, *Il Domenicale – Il Sole 24 Ore*, 26 febbraio 2017. N.d.C.].