

A proposito di scuola

FABRIZIO MATTEVI

Continua il dibattito sulle questioni relative alla parità scolastica: dopo Michele Dossi (n. 9/1999) e Giorgio Osti (n. 2/2000), è ora Fabrizio Mattevi a prendere la parola, facendo riferimento ad un passo della "lettera a Rutelli" pubblicata sul n. 9/2000. L'intervento ha già provocato discussioni all'interno della redazione: non dubito quindi che già dal prossimo numero potremo ospitare nuovi contributi sull'argomento (E.C.)

Ho letto la lettera a Francesco Rutelli, pubblicata sul numero di novembre de "Il Margine". Inevitabilmente, mosso da interessi professionali, mi sono soffermato sul paragrafo finale, dedicato alla scuola. Ho, però, provato un sentimento di delusione e di insofferenza, che mi hanno indotto a proporvi queste riflessioni.

Nella stesura di queste note cercherò, nel limite del possibile, di tenere a bada le distorsioni che possono venire dal mio essere di parte, dato che lavoro in una scuola superiore salesiana (una vituperata "scuola privata").

Dalla lettura dell'articolo in questione, pare che i problemi della scuola siano dovuti per lo più a fattori esterni: l'introduzione di logiche aziendali, i condizionamenti politici (ma esistono anche le forzature e gli stereotipi di sinistra), gli attacchi alla scuola pubblica, ecc.

Ritengo, invece, che le difficoltà del nostro sistema scolastico siano in primo luogo di carattere interno e strutturale. Seguire a tacere su questi aspetti significa lasciare campo aperto alla propaganda del centro-destra. Affermare che "l'esperienza della scuola pubblica è uno dei patrimoni più alti che il nostro paese può vantare rispetto ad altre nazioni" (il che, a mio parere, risulta assai discutibile e comunque eccessivo¹), senza, al contempo, individuare e de-

nunciare gli elementi di crisi, di degenerazione, di inadeguatezza che minano la scuola italiana, costituisce, di fatto, una posizione conservatrice. Per contrastare efficacemente gli slogan berlusconiani, occorre delineare linee alternative di innovazione, di ristrutturazione e di riforma. Non ci si può limitare a difendere l'esistente, quando l'esistente appare quantomeno problematico. Non ci si può accontentare di elogiare una scuola di stato, in cui il tasso di abbandono nella prima classe delle superiori è ancora del 11,6% (ultimi dati ISTAT disponibili, riferiti all'anno scolastico 1995/96).

Questo atteggiamento critico è tanto più doveroso per il fatto che le intenzioni preelettorali dell'Ulivo sono state disattese, non tanto in termini di politica scolastica, quanto di investimenti economici a favore della scuola.

Detto che senza risorse finanziarie adeguate e consistenti, qualsiasi azione riformatrice risulta aleatoria, vorrei individuare alcuni nodi di fondo che, a mio avviso, dovrebbero essere evidenziati con forza ed affrontati con decisione.

Il reclutamento del personale docente

La qualità del servizio scolastico è determinata in primo luogo dal lavoro degli insegnanti. Una scuola con un corpo docente qualificato, stabile, coeso, adeguato alle esigenze educative e didattiche interne, è una scuola che funziona. Ma come può funzionare una scuola il cui personale insegnante viene reclutato mediante i rigidi meccanismi dei concorsi nazionali e regionali, i complessi e aleatori punteggi di merito, le estenuanti ed interminabili graduatorie elaborate negli uffici dei provveditorati? Si tratta di un apparato kafkiano, imperscrutabile e inappellabile, che sovrasta i singoli istituti scolastici ed i loro dirigenti, rendendo vano qualsiasi tentativo di progettazione e programmazione a medio e lungo tempo. Con una tale organizzazione del personale, non sono gli insegnanti che si adeguano ai piani formativi delle singole scuole, ma sono le scuole che si adeguano ai docenti che, di volta in volta, la cabala delle graduatorie mette a loro disposizione. In questo modo, una scuola non può scegliere il personale con le competenze ed i requisiti più opportuni per realizzare gli interventi formativi che ritiene più idonei, ma si deve limitare a gestire la contingenza.

In tal senso, l'autonomia organizzativa, che le recenti leggi hanno rico-

strializzati, ma, dopo tre anni di scuola media, frenano al diciottesimo posto (Che accadrà, ora, con la fusione di elementari e medie in un'unica scuola di base?). È interessante il fatto che i bambini finlandesi, che ottengono i risultati migliori, frequentano 200 ore di scuola in meno e, rispetto a noi, in classi più numerose (25 alunni per classe, contro i nostri 16 di media). Peraltro la Finlandia porta al diploma secondario il 100% della popolazione ed ha una percentuale di laureati doppia della nostra (R. Drago, sulla base di dati IEA e OCSE).

¹ Nonostante l'alto livello medio di reddito, la nostra popolazione è tra le meno istruite d'Europa. Inoltre, in termini di apprendimenti, i nostri alunni ottengono, nella scuola elementare, risultati migliori di quelli della maggior parte dei paesi indu-

nosciuto agli istituti scolastici, ed il nuovo ruolo dirigenziale assegnato a presidi e direttori didattici, rischiano di rimanere strumenti monchi e depotenziati, se non si avrà il coraggio di metter mano a forme più libere e flessibili di reclutamento del personale.

Peraltro, l'unico vero privilegio di cui godono le scuole parificate e legalmente riconosciute, è costituito dalla possibilità di non rispettare l'ordine delle graduatorie ufficiali nell'assunzione degli insegnanti. Non potrebbe, forse, valer la pena estendere anche alle scuole statali, almeno parzialmente, forme simili di autonomia gestionale, piuttosto che proseguire annose guerre di religione?

Perché un istituto scolastico non può scegliere i docenti sulla base delle proprie esigenze, selezionando i candidati sulla base del loro curriculum formativo e professionale, evitando, ad esempio, che in una scuola media gli insegnanti di matematica e scienze siano tutti ugualmente laureati in biologia e permettendo, dall'altra, di assumere, altro esempio, un docente di storia che conosca la lingua inglese, oppure, che ne so, che si sia occupato di storia locale?

Il centralismo burocratico

Il Ministero della Pubblica Istruzione italiano ha alle sue dipendenze un milione di insegnanti, che assorbono il 98% delle risorse economiche destinate all'istruzione ("con i suoi 150.000 bidelli, il nostro paese vanta la più grande impresa di pulizie del mondo", R. Drago). Questo dato dice tutta l'enormità dell'apparato burocratico e amministrativo che governa il sistema scolastico italiano. Questo stato di cose si è perpetuato per decenni alimentando, in un tragico gioco delle parti, corporativismi di categoria e clientelismi politici, che hanno appiattito un bagaglio prezioso, di risorse umane vive e diffuse, dentro il grigiore, le fumosorie, la piattezza delle circolari e delle ordinanze ministeriali (dal 1997 il Ministero ha emanato a tutte le scuole della Repubblica circa 3.200 disposizioni scritte), che vanno, sempre più, assomigliando alle "gride" di manzoniana memoria.

Inevitabilmente, qualsiasi tentativo di incidere su di un apparato di tali proporzioni diviene un'impresa epocale, eroica e titanica, come si è verificato durante la gestione del ministro Berlinguer, peraltro inspiegabilmente defenestrato (*su pressione delle corporazioni scolastiche?*).

Anche nella lettera a Rutelli si invoca, per la scuola italiana, l'assunzione di una più decisa vocazione educativa ed il recupero di un maggior impegno valoriale nel rapporto con i più giovani, ribadendo l'importanza della serietà formativa, della fatica dello studio, della responsabilità personale, del rispetto delle regole. Ma tali proponimenti non corrono il rischio di trasformarsi in pro-

clami retorici, se vengono affidati ad una scuola centralizzata, ministeriale, burocratizzata, che altro non potrebbe fare se non emanare nuove disposizioni normative? Non è forse prioritario incidere sulla struttura organizzativa del sistema scolastico, per cercare di liberare forze nuove e nuove energie, capaci di rispondere realmente e concretamente a istanze educative e formative ormai irrinunciabili? E un simile intervento non deve andare inevitabilmente nella direzione di un ampliamento e allargamento dell'autonomia degli istituti scolastici e della loro capacità progettuale, valorizzando le differenze di bisogni, di risorse, di soluzioni (progettuali, organizzative, didattiche, territoriali) contro il peso soffocante della riproduzione seriale (una scuola progettata e governata dal potere centrale, riprodotta in serie in tutte le sedi periferiche)?

Va, inoltre, sfatato, il pregiudizio che il decentramento scolastico favorirebbe le aree più ricche ed economicamente più avanzate del nostro paese, a danno delle zone più povere e degradate. Il Ministero della Pubblica Istruzione ha compiuto una prima indagine sull'attuazione della legge sull'autonomia degli istituti scolastici. Le esperienze più positive ed interessanti sono diffuse a macchia di leopardo in tutte le regioni, senza distinzioni significative tra nord e sud, aree urbane e campagna, città e periferia.

Verifica degli interventi formativi e della qualità del servizio

La riduzione del centralismo in nome dell'autonomia scolastica, la razionalizzazione del controllo ministeriale a favore di una progettualità responsabile, la valorizzazione delle differenze a discapito dell'uniformità, andrebbero integrate, a mio avviso, con l'introduzione di efficaci strumenti di verifica dell'azione educativa e didattica.

L'analisi dei risultati raggiunti deve avvenire sia mediante interventi esterni (cfr. il sistema nazionale di valutazione), sia mediante azioni interne alle singole unità scolastiche, che coinvolgano il personale docente, che eroga il servizio e, pure, coloro che di tale servizio sono fruitori, ossia studenti e genitori.

Credo che questo costituisca un nodo cruciale per il sistema scolastico italiano, da tempo abituato a non dar conto del proprio operato, in nome del dogma della "libertà didattica", occultando, in alcuni casi, dietro questo tabù, incompetenza, demotivazione, incuria professionale. Questo abito mentale è stato certamente favorito e, forse, alimentato, dalla politica dei bassi stipendi praticata nei confronti della scuola: pochi soldi a tutti, in cambio di un impegno professionale scarsamente regolamentato.

Immagino che la "lettera a Rutelli" alludesse a questi aspetti, là dove parla di "impiegatizzazione dei docenti", una tendenza rispetto alla quale una certa parte della sinistra dovrebbe, peraltro, ripensare le proprie responsabilità.

Va dato atto all'ex ministro Berlinguer dello sforzo di contrastare questa

logica e di introdurre nuove modalità per valorizzare i meriti professionali. Si è però scontrato con fortissime resistenze corporative, per cui la sua bocciatura è stata certamente favorita dall'intenzione di offrire integrazioni retributive agli insegnanti più impegnati e più preparati. Non se ne è fatto più nulla, gli insegnanti sono, per principio, tutti uguali e pagati allo stesso modo, a prescindere da quel che fanno. Questo buio impiegatizio, in cui, hegelianamente, tutte le vacche sono grigie, dà ragione sia a coloro che sostengono che tutto funziona bene tranne rare eccezioni, sia a coloro che considerano gli insegnanti dei perdigiorno stipendiati, tranne pochi casi isolati.

Eppure chiunque conosce l'universo della scuola, da operatore o da utente, sa che le differenze esistono e vistose, che sono inevitabili e, forse, anche, produttive. Sa che ci sono insegnanti più preparati, insegnanti più motivati, insegnanti più impegnati e che ci sono, anche, insegnanti incapaci. Ma questo non conta, non si può dire, non esiste, cancellato in una sorta di rimozione collettiva, smascherata, solo, dalle battute ironiche degli studenti o dalle chiacchiere informali tra genitori, in occasione delle udienze.

(Oddio, che cosa sto dicendo? Forse, a causa dell'età, sto vivendo una sorta di trasmutazione profonda, il cui prodotto è un reazionario liberista e meritocratico?)

Scuola e/o impresa

Condivido le perplessità nei confronti di chi propone di introdurre nella scuola criteri aziendalistici, soprattutto se siamo convinti che la scuola non può limitarsi a compiti di istruzione ma deve perseguire finalità educative. L'educazione non è un prodotto finito e, pertanto, la scuola non può essere un'impresa.

Detto questo, credo, però, si debba sostenere con altrettanta forza che la scuola italiana deve definitivamente abbandonare il pressapochismo, l'improvvisazione, l'individualismo didattico, che hanno caratterizzato il suo funzionamento per un lungo periodo. Questo comporta l'assunzione consapevole di modelli organizzativi adeguati, il miglioramento delle capacità progettuali, l'adozione di strumenti di valutazione e autovalutazione, la realizzazione di modalità operative collegiali e condivise.

Queste tematiche non possono essere lasciate in monopolio ai centri-studi della Confindustria.

La scuola svolge un servizio pubblico e come tale è tenuta a perseguire obiettivi di efficienza e di efficacia, a stabilire modalità di verifica presso i propri clienti ed utenti.

In questa prospettiva non va demonizzato il confronto, anche concorrenziale, tra singoli istituti scolastici. Di nuovo, credo si debba assumere uno

sguardo lucido e realistico, capace di mettere da parte ipocrisie, stereotipi e ideologismi.

Di fatto, gli istituti scolastici non sono tutti uguali. A parte il caso delle scuole superiori, distinte tra indirizzi diversi (e tale differenza mantiene connotazioni selettive, come dimostra il divario che separa il tasso di abbandono, alla fine del primo anno, nei licei scientifici, 5,8%, e negli istituti professionali, 18%²), le scuole si diversificano per la loro qualità organizzativa, per gli standard di funzionamento, per il tipo di offerta formativa proposta al pubblico, per i servizi messi a disposizione degli utenti.

La diversificazione e l'ampliamento degli interventi educativi e didattici sono stati favoriti dal calo del numero complessivo degli studenti, fatto che ha sollecitato le scuole di ogni grado a prendere, finalmente, in considerazione le attese e le esigenze di alunni e famiglie.

Questo stato di cose è ben noto a tutti i genitori, che prima di iscrivere un figlio ad una scuola qualsiasi, raccolgono informazioni e notizie, presso amici e conoscenti, ricorrendo a quel passa-parola sotterraneo, che i servizi di orientamento scolastico devono fingere di ignorare.

Personalmente ritengo positivo che una singola scuola sia chiamata a confrontarsi con altri istituti paralleli, ad interrogarsi sulla qualità della propria offerta, a misurarsi con il grado di soddisfazioni dei propri utenti. Sì, lo so, esiste il rischio che si impongano logiche commerciali e pubblicitarie, che si alimentino mode passeggere, che prevalgano criteri superficiali, d'immagine piuttosto che di sostanza. Ma è poi così vero, come in genere sostengono i professionisti dell'insegnamento, che alunni e genitori non sono in grado di valutare la bontà dell'offerta formativa della propria scuola?

E, comunque, è lecito e accettabile che un istituto scolastico, per le cause più disparate, possa, impunemente, funzionare poco e male? *(Perché mai le forze di sinistra non si impegnano seriamente a cercare risposte a questi interrogativi, contrastando la demagogia della destra?)*

Selezione/socializzazione, uguaglianza/disuguaglianza, uniformità/differenza

Esiste, poi, una questione essenziale e cruciale, che, quotidianamente, nel mio lavoro, è motivo di dubbi, incertezze e tentennamenti.

La scuola italiana, nata dalla riforma Gentile, voleva essere una scuola selettiva. Il perseguimento di un'istruzione di massa ha comportato l'abbandono

² Vale la pena ricordare che un'indagine dell'Istituto Cattaneo di Bologna, del 1996, ha confermato che le origini sociali degli studenti condizionano fortemente la scelta dell'istituto superiore e il rendimento scolastico.

di quella logica, ma questo passaggio è avvenuto in modo contraddittorio e confuso, al di fuori di una rigorosa e meditata strategia riformatrice.

A partire dagli anni settanta la scuola italiana è stata sollecitata a svolgere una funzione di socializzazione, accogliendo il maggior numero di alunni possibile e favorendo la loro prosecuzione del percorso scolastico³. In tal modo è venuto meno il criterio selettivo.

In questi due decenni si è seguito il principio dell'uguaglianza, della scuola per tutti. Le indagini empiriche mostrano però, come si è già detto, che l'attuale scuola di massa, aperta a tutti, maschera al suo interno le disuguaglianze di un tempo: si è realizzata l'uguaglianza nelle opportunità di accesso all'istruzione, ma permane la disuguaglianza rispetto alle opportunità di riuscita. E, come insegnava la vulgata marxista, non c'è peggior ingiustizia dell'uguaglianza tra disuguali. Peraltro è troppo facile prevedere che l'inserimento di studenti extracomunitari accentuerà questo stato di cose.

In questi anni, il ministro Berlinguer, attraverso le innumerevoli circolari emanate dai suoi uffici romani, ha cercato di chiamare le scuole ad un maggior impegno educativo, che andasse al di là della mera istruzione degli alunni. Poi, però, è venuta la riforma dell'esame di maturità, a conclusione della scuola superiore. Il nuovo esame si presenta, almeno sulla carta, assai più rigoroso del precedente e pure più selettivo, tutto centrato sull'accertamento dei saperi degli alunni, a prescindere dalle loro differenze di partenza e di percorso. Un esame basato su di una scansione di prove successive e sulla somma dei punteggi conseguiti. Inevitabilmente questa novità è stata interpretata come un richiamo a criteri di verifica più seri e selettivi. Ma, come si è visto, la selezione rafforza i privilegi e le disuguaglianze esistenti.

Pare un circolo vizioso, senza via di scampo.

Del resto anche la lettera de "Il Margine" ribadiva i due principi, teoricamente complementari, ma spesso di fatto antitetici: da una parte "ritrovare il senso della fatica dello studio, fatto di letture pazienti e non solo di schermo, il senso corretto delle regole, della responsabilità personale..."; dall'altra la "promozione delle fasce più deboli e povere della popolazione...".

Come realizzare la quadratura del cerchio e conciliare gli opposti? Promuovere la serietà dello studio impone rigore valutativo e modalità di lavoro impegnative (*mi sorge un dubbio: "serio impegno nello studio" e "selezione" non indicano, forse, la stessa cosa, l'uno in un'accezione positiva, l'altra in un'accezione negativa?*), il che favorisce i soggetti socialmente e culturalmente più forti e dotati; perseguire l'accoglienza e la crescita delle fasce più deboli corre il rischio di abbassare i livelli medi di apprendimento e di preparazione (il che, di fatto, favorisce, ancora una volta, chi è in grado di seguire percorsi

³ Si veda in proposito Meri Salati, *Forme di disuguaglianza nel sistema scolastico italiano*, "Aggiornamenti sociali", nr. 1, 1998, pp. 59-68.

formativi extrascolastici).

Va detto che questi dilemmi e queste contraddizioni non tormentano solo la scuola italiana, ma sono comuni a tutte le società avanzate. Ciò non diminuisce l'esigenza di un accurato e prolungato sforzo di riflessione e di elaborazione, teorica e operativa.

Mi limito a sollevare un interrogativo. Non è ammissibile seguitare a mantenere un'uguaglianza formale che copre una disuguaglianza reale. Questa convinzione, però, non comporta la necessità di infrangere l'uniformità di programmi, metodi, obiettivi, competenze da acquisire, strumenti e criteri di valutazione, a favore di una loro differenziazione? Le differenze, anziché essere occultate e annacquate, non vanno piuttosto evidenziate, tematizzate, analizzate, affrontate, valorizzate? È possibile assumere esplicitamente le differenze e lavorare su di esse, senza, in tal modo, rafforzare le disuguaglianze?

Ed allora, in questa prospettiva, non è discutibile la licealizzazione della scuola superiore, ossia la realizzazione di scuole tra loro sempre più simili, prevista dalla riforma dei cicli scolastici, approvata dal parlamento?

Scuola privata: una questione terminologica

La legge sulla parità scolastica, approvata nel marzo dello scorso anno, stabilisce (articolo 1, comma 1) che "il sistema scolastico nazionale è costituito da scuole statali e da scuole paritarie private e degli enti locali"⁴. "Le scuole paritarie sono "istituzioni scolastiche non statali, comprese quelle degli enti locali, che, a partire dalla scuola per l'infanzia, corrispondono agli ordinamenti generali dell'istruzione, sono coerenti con la domanda formativa delle famiglie e sono caratterizzati da requisiti di qualità ed efficacia" (comma 2).

Tali requisiti prevedono (comma 4):

- il possesso di un progetto educativo in armonia con i principi della Costituzione, un piano dell'offerta formativa conforme agli ordinamenti e alle disposizioni vigenti, la pubblicità dei bilanci;
- l'adeguatezza dei locali;
- il funzionamento di organi collegiali improntati alla partecipazione democratica;
- l'iscrizione alla scuola di tutti gli studenti che ne facciano richiesta;
- l'applicazione della normativa relativa agli studenti portatori di handicap;
- personale docente abilitato all'insegnamento;

⁴ Legge 10 marzo 2000, n. 62.

- il rispetto dei contratti collettivi nazionali di settore.

(Verrebbe da chiedersi se tutte le scuole statali rispettano questi requisiti)

Al comma 3, si specifica che le scuole paritarie "svolgono un servizio pubblico".

Ora, si tratta di capire se la sinistra, che questa legge ha proposto ed approvato, si riconosce in questi orientamenti e in questi dettami. E se sì, a che cosa si riferisce quando denuncia i rischi della privatizzazione della scuola, che pare costituire, a sinistra, il principale problema e la primaria preoccupazione nel campo dell'istruzione e della formazione (cfr. anche "Il Margine", n. 7/2000, p. 2)? Le preoccupazioni si riferiscono alle scuole parificate, a cui la nuova legge riconosce un ruolo di servizio pubblico, o alle scuole non parificate, o a che altro?

È, anche, un problema di nomi, dato che si seguita ad utilizzare in modo indistinto il termine "privato", comunque con un'accezione negativa (*e, parzialmente, "statale" ha, comunque, una valenza positiva*).

Fatta chiarezza, si può affrontare la questione centrale e decisiva: il problema del finanziamento delle scuole parificate.

Scuola non statale: una minaccia o una risorsa?

Alcune considerazioni a proposito della scuola non statale (*per evitare di cadere in un bieco "pro domo mea", evito considerazioni generali e mi limito a raccontare la mia esperienza, nella sua assoluta parzialità*).

Quando si parla di scuole non statali, solitamente gli interlocutori visualizzano, con l'immaginazione, grandi palazzi circondati dal verde, chiusi con alte cancellate, suore o preti severi ed accigliati, lunghi corridoi silenziosi, crocefissi e rintocchi di campane, studenti con la divisa, insofferenti alla pesante disciplina, anche perché viziosi da genitori danarosi, con grandi macchine e vistose pellicce, modello industriale lombardo, berlusconiano e leghista.

Si tratta di capire se la realtà corrisponde a queste figure, costruite attraverso ripetute sequenze cinematografiche e televisive.

Da sedici anni lavoro in una scuola salesiana. Da otto, avendo assunto la funzione di preside, sono entrato più direttamente e strettamente a contatto con la realtà della scuola salesiana, sia a livello del Triveneto che a livello nazionale. I Salesiani, in Italia, costituiscono la congregazione religiosa che gestisce il numero maggiore di scuole e, quindi, si tratta di un campione significativo.

In questi anni sono stato sollecitato ad un costante e consistente impegno di aggiornamento e formazione, mediante la partecipazione a seminari e corsi,

svolti in sedi diverse. In tal modo ho avuto l'opportunità di conoscere il progetto educativo nazionale salesiano, di incontrare sia religiosi salesiani che insegnanti laici delle loro scuole, di ascoltare studiosi dell'università salesiana ed esperti esterni coinvolti nel lavoro di qualificazione scolastica. Ho letto le riviste, ho studiato i testi prodotti dal Centro pedagogico salesiano. Ho visitato diverse scuole, ho preso visione dei loro progetti interni e della loro offerta formativa. Ho scoperto di persona la feconda attività della scuola professionale di Verona e più in generale l'impegno salesiano nel settore della formazione professionale, coerentemente con l'opzione a favore dei ceti popolari voluta da Don Bosco, fondatore della congregazione, un secolo e mezzo fa a Torino.

Certo, non è tutto oro quel che luccica, ma siccome non voglio apparire un patetico e ridicolo paladino dei Salesiani italiani (*peraltro non ve ne è alcun bisogno, la Congregazione possiede già i suoi strumenti di pressione*), mi fermo qui, con un ultimo appassionato interrogativo: se questa è scuola non statale, quali sono le minacce, i pericoli, i rischi che questa presenza può portare alla scuola italiana? Ed ancora, se la scuola statale rappresenta un patrimonio da tutelare, la scuola salesiana (*mi limito a parlare di quel che ho conosciuto direttamente*) non costituisce, allo stesso modo, un patrimonio prezioso di pensieri e azioni, accumulato in una lunga e multiforme esperienza, educativa e formativa, che merita, forse, allo stesso modo, di essere salvaguardato e valorizzato?

In fin dei conti (*e spero di non apparire sacrilego*), don Lorenzo Milani, a Barbiana, fondò e gestì una scuola privata. ■