

# Due pedagogie dell'educazione morale esplicita. Freire e don Milani

---

Andrea Lupi<sup>1</sup>

## Sommario

L'esperienza educativa di Don Milani e Paulo Freire è tutta improntata ad una esplicita ammissione della sua finalità morale, e in entrambi ritroviamo una carica di contestazione nei confronti della società e del modello scolastico prevalente che è il segno delle rispettive pedagogie critiche. Inoltre, il modello con cui essi cercano di coniugare perfettamente la formazione intellettuale e quella morale deriva da premesse epistemologiche e didattiche simili, l'apprendente, soprattutto nell'ambito linguistico, è impegnato innanzitutto in una azione di decodificazione e ricodificazione dei significati sociali e delle forme del potere che la lingua veicola e svela, e non in una azione in cui sono coinvolti solo questioni tecniche. Le tecniche didattiche in entrambi tendono quindi a essere espressione di una istanza di formazione morale esplicita, politica, sociale.

Don Milani e Freire sono un caso tipico di un programma educativo che pur accentuando l'aspetto della formazione morale dell'individuo come consustanziale a quella intellettuale con mezzi didattici integrati alla propria filosofia, non riesce però a consegnare la propria riflessione al sistema scolastico generalizzato, pubblico, laico e di massa, rimanendo legati a sistemi di formazione di eccellenza ma minoritari, che seppure basati su metodologie replicabili rimangono invece marginali e poco frequentati dai docenti.

## Parole chiave

Educazione morale, Freire, Don Milani, didattica della lingua, apprendimento letto-scrittura.

---

<sup>1</sup> Segretario Generale Fondazione Montessori Italia.

# Two pedagogies for explicit moral education. Freire and Don Milani

---

Andrea Lupi<sup>1</sup>

## Abstract

The educational experience of Don Milani and Paulo Freire is essentially marked by an explicit admission of its moral purpose, and we find it loaded with protest against society and the prevailing scholastic models, which is the sign of their respective critical pedagogies. Furthermore, the model with which they seek to perfectly combine intellectual and moral formation derives from similar epistemological and didactic premises; the learner, especially in the linguistic field, is engaged above all in an action of decoding and encoding social meanings and forms of power that language conveys and reveals, and not in an action where only technical issues are involved. The didactic techniques therefore tend to be an expression of explicit, political, social and moral formation. Don Milani and Freire are a typical case of an educational programme which, while accentuating the aspect of the moral formation of the individual along with strong didactic means integrated with its own philosophy, fails however to deliver its reflection to the generalized public school system, instead bound to minoritarian excellence training systems, which, although based on actual replicable methodologies, remain marginal and not very popular with teachers.

## Keywords

Moral Education, Freire, Don Milani, Linguistic Instructional Design, Learning reading and writing.

---

<sup>1</sup> Fondazione Montessori Italia.

In Freire e don Milani troviamo due esempi paradigmatici di come l'educazione morale possa strutturarsi in maniera esplicita perché entrambi questi educatori hanno sviluppato una prospettiva sull'uomo come essere politico che si educa alla morale nello stesso momento in cui si istruisce. L'atto dell'insegnante diventa pertanto un atto che vuole facilitare la comprensione dei simboli, dei legami e dei nessi politici e sociali che inseriscono l'apprendente in un contesto reale. Apprendere non significa imparare delle tecniche (la letto-scrittura ad esempio, che ha reso famoso Freire, o il metodo di scrittura collettiva della *Lettera ad una professoressa*), ma corrisponde piuttosto al dare al soggetto la possibilità di comprendere la dimensione etica dello stare insieme che si dà in società, *attraverso* l'apprendimento. La tecnica diventa lo strumento per indagare la struttura culturale in cui si riproducono ingiustizie e disuguaglianze, e apprendere si trasforma principalmente in una scoperta cognitiva che conduce immediatamente alla domanda: come riparare a questa ingiustizia che vivo? Difatti sia don Milani che Freire lavorano fuori dalla scuola e a contatto con gli ultimi, con contadini analfabeti, i loro figli, mandriani, montanari, persone escluse dalle istituzioni scolastiche ed educative in genere. Entrambi hanno una idea di educazione come pratica di libertà (che è anche il titolo di un libro di Freire), e legano indissolubilmente l'alfabetizzazione della classe lavoratrice all'educazione morale esplicita dell'essere umano in un contesto politico. Il progetto di educazione morale è per loro un progetto essenzialmente emancipatorio che avviene attraverso l'educazione degli oppressi. L'importanza di questa idea emancipatoria dell'educazione si capisce bene se si ricorre ad una metafora che presenta due visioni diverse della libertà in pedagogia: la libertà, infatti, può essere concepita come emancipazione o come sviluppo di potenzialità. Nel primo caso l'individuo (e le classi) non possono aspirare ad essere educati alla libertà se non sono messi nelle condizioni di riconoscere i vincoli di oppressione morale, culturale, economica, produttiva, politica a cui le *élite* dominanti li costringono. Potrebbe essere definita anche libertà repubblicana, quel tipo di libertà che vede il soggetto in educazione innanzitutto come un cittadino e un membro di un corpo politico che non può essere libero se non si toglie dalle spalle il giogo della tirannide, se non abbatte le condizioni materiali e i discorsi del potere ingiusto di chi opprime il popolo. In questa visione si crede fermamente che né la libertà né la felicità si possano raggiungere fuori da una comunità politica in cui crescere, vivere e relazionarsi tra uguali.

La seconda immagine con cui concepire la libertà in educazione discende invece dall'idea biologica di sviluppo, di crescita e dispiegamento delle possibilità, aristotelicamente si vede il soggetto come portatore di potenze da attualizzare, come un soggetto che si pensa abbia bisogno di un nutrimento e di un ambiente adatti a sviluppare delle potenzialità che già si trovano in lui e che hanno solo bisogno di contesti facilitanti, di istruzione, di luoghi educativi e di pratiche di

istruzione e promozione di competenze e abilità. La visione è evidentemente più segnata dal punto di vista biologico, e il soggetto è considerato innanzitutto come individuo, come membro di una specie, più che come membro di una comunità politica. L'educazione è una pratica di accrescimento in questo caso, e la libertà è libertà di accrescersi secondo il proprio progetto individuale, dando corso alle proprie tendenze per raggiungere il massimo di ciò a cui la natura ci spinge come organismi.

Freire e Milani credono alla libertà come pratica che emancipa i soggetti attraverso il loro accesso al sapere per mezzo di una educazione riflessiva, che attiva, rende partecipi, sono insomma alfieri di una visione educativa repubblicana, di sinistra, che inserisce le proprie speranze educative nel quadro più ampio della trasformazione sociale.

Per comprendere l'approccio educativo di Freire e la chiara matrice politica della sua dimensione morale esplicita ci dobbiamo avvicinare ad un concetto che egli introduce per descrivere l'educazione come processo di dominio e passivizzazione: il concetto di *educazione depositaria* (Freire, 2011). L'educazione depositaria si basa su una metafora di stampo economista molto potente (in quanto tipico discorso del potere) e diffusa nelle società capitaliste occidentali, quella della banca. Il docente viene considerato alla stregua di un conto bancario che sovrabbonda di titoli, valori, denaro, che dovrebbero significare le conoscenze, le abilità e le competenze, mentre gli studenti vengono considerati come conti bancari ancora vuoti in cui trasferire e depositare i valori che si trovano sul conto del docente. Questa metafora descrive con forza il riferimento ideologico di un sistema educativo conservatore che considera lo studente come un oggetto che deve essere *invaso* dalla cultura dominante, dall'adulto docente che non deve imparare nulla nella relazione educativa ma solo occuparsi di trasmissioni di nozioni e quindi della riproduzione del dominio sulle classi subalterne che vengono estromesse dalla possibilità di analizzare criticamente la realtà. Si riconosce qui quell'ignoranza del docente nei confronti degli educati che sta alla base della disciplinarizzazione, e difatti gli studenti in un sistema bancario di trasmissione del sapere vengono espropriati della propria capacità di agire, riflettere, scoprire, partecipare, in una parola vengono passivizzati e alienati. Questa passivizzazione è anche sinonimo di mancata riflessività, dice Mayo (1999, p. 59) che per Freire l'educazione tradizionale è caratterizzata da un approccio alto-basso di trasmissione del sapere in cui il docente dispensa a degli studenti passivi, e ciò «costituisce un modo di apprendimento non riflessivo». In questo contesto nasce quella che Freire chiama *cultura del silenzio*, in cui gli individui sono espropriati della possibilità di apportare un contributo, di parlare, di dire la loro sul mondo, di prendere posizione. La scuola depositaria rappresenta solo gli interessi delle élite e non quelli delle masse popolari, in altri termini si preoccupa di concentrare l'attenzione e il discorso pedagogico su pratiche di

trasmissione in un contesto ideologico in cui l'apprendente non deve attivarsi in maniera autonoma e problematizzante, ma deve riconoscersi come ignorante, minore, incapace, rafforzando l'idea che la società gli dispenserà dei beni solo se egli sarà così buono da riconoscersi incapace di meritarsi da solo, per mezzo del proprio lavoro.

Freire crede invece che il lavoro educativo sia l'unione di azione e riflessione per la prassi, e le persone devono essere aiutata a partire dalla propria realtà sociale e politica per analizzarla, valutarla, e poi criticarla e trasformarla. Freire parla apertamente in favore di un processo educativo nuovo e opposto a quello depositario, l'educazione deve liberare e tendere alla *praxis*, deve rendere attivi gli individui nel processo di apprendimento e maturazione, deve favorire il processo di coscientizzazione (Freire, 1963) nelle persone che sono in formazione perché abbiano una chiara visione degli interessi di classe e di come essi si esprimono nelle loro vite. L'educatore, il docente, muta sostanzialmente e si trasforma in un do-discente, un educatore che viene a sua volta educato nel processo educativo. L'educatore diventa più simile a un *coordinatore* del gruppo che apprende, e tutti (coordinatore e partecipanti) sono impegnati a partecipare per *educar-si* e liberarsi dai vincoli di oppressione. Anche didatticamente opera una liberazione dai materiali e i modi triti e consunti della metodologia tradizionale e cerca di avvicinare agli apprendenti parole e immagini che siano significative e ricche di implicazioni reali e legate ai loro contesti di vita, in modo tale che essi possano introdursi nel processo di decodifica del linguaggio con le competenze sociali di cui sono ricchi, per spezzare il nesso depositario tra apprendente e povero, povero inteso come conto bancario privo di risorse nel senso figurato, ma anche in senso concreto come povero nella società. Tutti i mali della società che non è ancora democratica vengono infatti riscontrati nella scuola depositaria: l'autoritarismo, il verbalismo, la mancanza di dialogo, il centralismo, lo svalutamento delle culture popolari a favore di quelle elitarie (Freire, 2001). L'opera di Freire cerca invece di ripensare le pratiche educative e, al contempo, le pratiche sociali che vi si innestano, per creare una reale alternativa alla scuola.

L'educazione morale in Freire viene ad assumere la sua forma più elevata e cerca di inquadrare la formazione morale dell'individuo all'interno della prospettiva politica in considerazione del fatto che non esiste bene individuale separato da quello della comunità, infatti solo il superamento della condizione di oppressi e oppressori permette all'umanità di compiere il proprio destino. L'orizzonte educativo coincide con quello politico e morale, e ciò può avvenire perché secondo Freire l'essere umano non è destinato alla mera sopravvivenza, poiché la sua natura lo porta a *essere di più*, ad essere aperto verso il cambiamento e il mondo. Quest'aspetto antropologico dell'apertura, della chiamata ad essere di più, a crescere, a partecipare, a creare una società nuova, fonda la necessità di un'educazione che non può mai addomesticare e negare questa capacità che porta

alla realizzazione del progetto umanistico. Richiede che l'educazione non sia mai neutrale, ma propriamente politica, aperta agli individui, alle loro capacità, ai loro progetti. Non a caso si è parlato di umanesimo democratico radicale (Aronowitz, 1993) per definire questo aspetto della proposta di Freire. I circoli di cultura in cui Freire educa e si educa con gli analfabeti brasiliani non sono un luogo in cui il linguaggio è indifferente e anodino, depoliticizzato e lontano dalle questioni etiche, il linguaggio è invece la sovrapposizione di *parola e mondo* (Freire, 1990) perché leggere il mondo e leggere la parola sono la stessa cosa, come dice nel titolo di una sua opera Freire, idea che rende ancora meglio con il gioco di parole inglesi *word/world*. Il linguaggio diventa lo strumento per favorire la coscientizzazione dell'individuo, e in ogni momento del processo di apprendimento l'individuo è immerso in una dimensione critica, riflessiva, analitica in merito ai valori sociali, morali, politici, etici che sono dietro a ogni parola, a ogni idea e concetto, a ogni pratica che si può esprimere in una parola. La coscientizzazione è dunque il fine esplicito e morale dell'educazione in Freire, l'educazione per lui è atto di conoscenza che avviene solo nella condivisione sociale e che porta ad una coscienza critica nei confronti della realtà. Questo processo di coscientizzazione rende possibile l'inserimento dell'individuo, come Soggetto, nel processo storico e può avvenire perché la pratica educativa che lo consente è improntata alla riflessione sulla vocazione ontologica dell'essere umano, sull'amore, il dialogo, la speranza, l'umiltà e la simpatia (Freire, 2011, p. 22-23). Ecco, ontologia umanistica e politica sono le basi per creare la via emancipatoria verso la libertà che l'educazione di Freire ha saputo rappresentare.

Alcuni autori (Mayo, 1999; Tagliavia, 2011) hanno sottolineato come tra questa prospettiva freiriana e Gramsci ci siano molti collegamenti e parallelismi, a partire dal fatto che entrambi condividono l'idea di un intellettuale organico. Inoltre sia Freire che Gramsci danno grande importanza alla cultura popolare e al folklore che ha per loro una dignità che viene negata solo dalla cultura delle classi padronali. Infine, i consigli di fabbrica (Gramsci) e i circoli di cultura (Freire) seppur diversi nella forma e nella finalità, permettono entrambi a chi vi partecipa di sviluppare capacità dialogiche e non direttive, di appropriarsi degli elementi culturali in modo partecipativo portandoli alla formazione della controeconomia (Gramsci) o della coscientizzazione (Freire). La proposta di Freire è però più significativa dal punto di vista educativo e formativo, con dei risvolti utili ancora oggi per ripensare la scuola e le sue metodologie, come dimostra il cosiddetto *metodo Freire*.

I *circoli di cultura* di Freire sono in effetti degli spazi che nascono per favorire l'educazione problematizzante (che è l'opposto di quella depositaria) presso le masse analfabete, sono centri che si occupano di una vera diffusione di cultura attraverso la riflessione piuttosto che attraverso una comunicazione scolastica formale. Proprio dall'esperienza di questi circoli di cultura che Freire aveva aperto

in Brasile all'interno di un programma nazionale per l'alfabetizzazione degli adulti nasce un libro molto importante come *L'educazione come pratica di libertà* (1977). Negli anni precedenti al golpe militare del 1964 in Brasile Freire aveva sviluppato degli spazi educativi che si ponevano in discontinuità con l'ambiente scolastico e in cui l'adulto si faceva «coordinatore» del gruppo di adulti in apprendimento, i «partecipanti», che cercavano in maniera dialogica e partecipativa di compiere una emersione umana e politica attraverso l'acquisizione della padronanza linguistica scritta e letta. Il coordinatore e i partecipanti si ingaggiano reciprocamente in dialoghi in merito a questioni e problemi sociali, li analizzano criticamente, li valutano e discutono delle possibili trasformazioni. Questo modo di *educar-si* (nell'uso che faceva Freire di questo termine riflessivo) non si limita solo alla liberazione degli oppressi dei contesti poveri del Brasile dell'epoca, ma possiede altre due dimensioni fondamentali, la prima storica perché in senso marxiano gli oppressi liberandosi portano a compimento il processo di emancipazione e liberazione della società tutta e di tutte le classi sociali, la seconda contestuale perché la categoria di oppressi non si limita a nessun contesto ma come dice Catarci (2016, p. 111) si può applicare a tutti i contesti e a categorie differenti per essere agita nel contemporaneo. In una intervista Moacir Gadotti (2007) dice che i circoli di cultura per l'alfabetizzazione degli adulti rappresentano un modello di scuola ideale a cui avvicinare anche la scuola reale, poiché «è necessario che [la scuola] si trasformi in spazio capace di organizzare i molteplici spazi formativi, agendo in modo più formativo e meno informativo. Deve diventare un «circolo di cultura», come diceva Paulo Freire, capace di gestire conoscenze sociali, più che dispensatrice di lezioni». La gestione di conoscenze sociali per promuovere la coscientizzazione è demandata a quello che molti chiamano *metodo Freire*, che cerchiamo di analizzare a partire dallo stesso Gadotti (1994) che sistematizza il metodo di lavoro di Freire con gli adulti articolandolo in tre fasi. Ricerca, tematizzazione e problematizzazione. Nella fase di ricerca si attivano strategie per la scoperta del contesto linguistico e lessicale degli apprendenti (partecipanti), si cercano parole significative e con potere generativo nell'immaginario, a partire dalla realtà sociale e lavorativa in cui sono immersi. Si parte dunque non da una lingua scolastica e formale, ma da quella viva degli apprendenti, perché l'apprendimento non metta in disparte l'aspetto psicologico e sociale del dare valore all'esperienza di chi apprende. La ricaduta non è solo psicologica tuttavia, perché partire dalla propria esperienza permette a chi apprende di divenire subito attivo nella comunicazione e nella relazione con il coordinatore e gli altri partecipanti. Essi sono posti immediatamente nella condizione di essere creativi, di ricercare, di trovare elementi e motivi di apprendimento che sorgono dal quotidiano e su cui si riversano interesse e curiosità, premure e bisogni, e così anziché essere educati indirettamente *dal* contesto, ci si educa a partire dalla ricerca *sul* contesto, esplicitando ciò che altrimenti rimarrebbe implicito e latente, senza nome.

Anche il docente-coordinatore in questa fase non si trova nella solita condizione depositaria in cui deve riversare istruzioni e nozioni sugli apprendenti, ma deve invece attivamente svolgere un'azione di vera e propria ricerca, riconoscendo che nell'insegnare apprende e soprattutto svolge un'azione che non è prestabilita, e si rivolge al mondo degli apprendenti, che è anche il suo.

Nella fase di tematizzazione invece vengono codificati e decodificati gli argomenti che sono emersi dalla fase iniziale, ed è questa la fase in cui il soggetto che apprende passa da una visione magica del mondo a un atteggiamento critico e riflessivo grazie al lavoro di contestualizzazione e costruzione e decostruzione dei temi culturali selezionati. Questa è anche la fase in cui si affronta la scomposizione delle parole in famiglie fonetiche e si inizia il processo tecnico di apprendimento della letto-scrittura. Dopo che sono state selezionate delle parole significative dal punto di vista culturale, semantico, linguistico, si procede alla loro codificazione in immagini (ad esempio un uomo che lavora la terra) e poi alla loro decodificazione attraverso un processo di analisi e riflessione condotto e favorito dal coordinatore che guida gli apprendenti a porsi domande sul codificato, ad esempio chiedersi chi è quell'uomo che lavora la terra, di chi è la terra, dove si trova, con chi lavora, ecc. Questa azione di decodifica è una azione che esplicita ciò che usualmente rimane implicito. In un tradizionale processo di apprendimento linguistico l'attenzione di decodifica è tutta sulla parola che si deve scrivere o leggere, sulla dimensione linguistica di una parola, poniamo *terra*. L'attenzione va ai fonemi che compongono la parola *terra*, alla traduzione del suono in grafema, alla particolarità del suono raddoppiato, ecc. Invece in Freire la decodifica pone attenzione alla dimensione *non linguistica* della parola, e l'apprendimento non avviene per mezzo dell'attenzione posta ad una procedura cognitiva di natura tecnica, ma avviene per mezzo dell'esercizio di una capacità critica sui codici che la società ha costruito sulle parole e con le parole. Mentre nel caso dell'apprendimento tradizionale la letto-scrittura nasce in maniera tecnica e quasi magica con l'apprendente che esercita una sorta di potere manipolatorio direttamente nei confronti delle parole, nel caso della metodologia freiriana l'uomo esercita un potere di analisi e di comprensione innanzitutto nei confronti dei processi di codificazione, linguistica e sociale, è lì che sta il segreto della scrittura, nella sua natura di codice di messaggio, non nella tecnica che lo codifica. La differenza è enorme soprattutto nella dimensione dell'educazione morale dell'individuo, perché lavorare sulla decodificazione significa smontare e decostruire ciò che la società ha elaborato, significa criticare l'oppressione che si riscontra nelle situazioni reali codificate, significa prendere coscienza dell'ingiustizia che si presenta sotto forma di status sociali, di immagini, di forme di consenso, di aggregati di significati, di egemonie culturali. In definitiva l'apprendimento di un codice è il suo smascheramento, la scoperta della sua provvisorietà e della sua partigianeria, del fatto che non

possiede nulla di eterno e indissolubile, ma anzi deve essere disciolto e ripensato per essere appreso.

L'ultima fase è quella della problematizzazione in cui si torna dall'astratto al concreto e la capacità di leggere e scrivere diventa uno strumento di lotta che porta ad azioni concrete per superare e annullare le ingiustizie culturali, sociali ed economiche che ostacolano il processo di umanizzazione dell'individuo e della società. Si arriva qui alla coscientizzazione, cui si accennava in precedenza, che non è semplice presa di coscienza intellettuale ma un coinvolgimento diretto nella trasformazione del mondo. La realtà oppressiva ora è vista come un processo storico e (dis)umano che può essere vinto. Si ribalta infine la dialettica hegeliana del servo-padrone, analisi tanto cara a Freire (2011), perché chi è coscientizzato sa che occorre rischiare la vita per mantenere la libertà, sa che l'oppressore è colui che espropria l'oppresso della propria libertà e lo lascia in vita per produrre i beni materiali da quel campo della vita da cui lui invece si tiene lontano e libero, ma in realtà ne rimane dipendente. Ma nella coscientizzazione che scaturisce dalla comprensione della parola/mondo/codice l'oppresso capisce che il signore che domina il servo (l'oppressore) in realtà ha bisogno di lui come strumento con cui operare sulle cose, ed egli, limitandosi a consumare ciò che il lavoro del servo ha prodotto, non è in grado di essere indipendente e nella relazione con il mondo è costretto a negare il mondo nell'atto del consumo e del godimento di ciò che il servo ha prodotto. L'oppresso dunque, come nel lavoro costruisce la sua indipendenza, nell'apprendimento ha sviluppato una piena coscienza della sua superiore oggettività e libertà, perché egli conosce il mondo attraverso il lavoro e la parola attraverso l'apprendimento, e così sviluppa una morale di speranza e azione, ed è pronto ad agire questa coscienza morale nella prassi sociale rivoluzionaria. Metodo, insegnamento-apprendimento, scoperta e analisi dei codici, acquisizione delle tecniche, tutto converge per far sì che il mondo e la parola si potenzino a vicenda, il mondo senza la parola è oppressione, la parola senza il mondo è falsa coscienza. Questa riflessione sul legame profondo tra lingua e codificazione del dominio e dell'oppressione nei confronti degli ultimi è un lascito di Freire che oltrepassa il panorama geo-politico in cui è nata, e non risulta in nessun modo superata o di poca importanza anche oggi e anche in contesti scolastici e tradizionalmente orientati, e rimane anzi una delle più lucide analisi del nesso inscindibile tra educazione morale, politica, civile, e educazione alfabetica.

Al centro della riflessione di don Milani, che passò tutta la vita pastorale insegnando ogni giorno ai ragazzi poveri delle sue parrocchie, c'è, come per Freire, la divisione del mondo in due parti opposte: oppressi e oppressori, poveri e ricchi. E la scuola è accusata da lui, con una *vis* riscontrabile in pochi altri casi, di essere la principale causa della riproduzione di queste divisioni. Il concetto di riproduzione delle ineguaglianze sociali che troviamo in Lorenzo Milani sembra il medesimo che è presente in Bourdieu (Bourdieu e Passeron, 1970), e anzi Milani

è una di quelle figure profetiche che lo anticipa, che lo precorre, preoccupandosi di mettere in evidenza i meccanismi che trasformano la provenienza sociale e il livello culturale familiare in doti di natura che la scuola valorizza per promuovere la carriera scolastica e accademica dei privilegiati, riconoscendo nell'*habitus* del bambino figlio del medico (bambino immaginario che don Milani chiamava *Pierino*) il genitore e la sua famiglia borghese e altolocata. Quel *Pierino* che mostrava le stesse disposizioni del padre e del nonno (quell'*attitudine intellettuale* avrebbe detto Gramsci), che sapeva indovinare il contegno giusto e la cosa giusta da fare o dire in un determinato momento a scuola, sapeva anticipare in maniera non studiata e senza sforzo il comportamento da adottare perché lo aveva interiorizzato grazie all'appartenenza alla sua classe. E Don Milani con forza accusa la scuola di essere brava a fare solo questo, a riconoscere l'*habitus* appreso dal bambino in famiglia e in base a questo riconoscimento promuoverlo o ostacolarlo nel contesto educativo formale. Quando la scuola dà quattro al compito di un povero perché lo considera obiettivamente di poco valore sta facendo parti eguali tra disuguali (nella bellissima espressione di Milani) e quindi si pone in maniera ingiusta, semplicemente riconoscendo che il figlio del medico e dell'intellettuale sono in grado di svolgere un compito a cui la famiglia lo ha preparato e per cui lo sosterrà, mentre il figlio del povero (ma in Milani il povero è il contadino, l'operaio, il montanaro, insomma l'oppresso in genere in una Italia in cui le città del centro nord brillavano del cosiddetto boom economico mentre larghe fasce del territorio e intere classi non erano in nessun modo nel suo cono di luce) non può contare su questo sostegno domestico o comunque parascolastico. La scuola per don Milani è essenzialmente ingiusta se non considera le disuguaglianze sociali quando valuta quelle di rendimento, questa attenzione a ciò che fuori dalla scuola influenza la pratica e il comportamento scolastico è una attenzione sociologica e docimologica importantissima, che egli per primo seppe introdurre nel vasto areale del dibattito culturale, con una forza dovuta tanto all'analisi dei dati che a quella dell'atteggiamento sociale dei docenti. Il ruolo del docente come vestale della classe media (Barbagli e Dei, 1969) orientato contro la scuola media unica, conservatore, selezionato a prescindere dalle competenze pedagogiche, disinteressato al successo delle nuove fasce di popolazione scolastica, che dal dopoguerra al 1970 sono quasi decuplicate, è messo in evidenza dagli studi (Dei e Rossi, 1978), e Don Milani è la voce che in quegli anni da un lato lo stigmatizzava, dall'altro metteva in atto una pratica contro-egemonica, rivoluzionaria, in cui gettava le basi per una azione educativa che potesse eliminare la distorsione pedagogica e cognitiva rappresentata dalla provenienza socio-economica dell'alunno. Lotta contro la distorsione della normale parabola d'apprendimento del bambino e del ragazzo, distorsione che avviene principalmente per colpa dei codici di riproduzione culturale di cui la scuola e il docente si fanno portatori, è questo il grande portato della figura di Don Milani che mette in guardia dall'in-

tendere la scuola come un luogo di uguali, perché gli unici uguali che accetta la scuola sono coloro che condividono i codici di riproduzione culturale che sono emessi dalla classe sociale dominante.

Elena Besozzi (2010) sottolinea come don Milani e la sua esperienza mettano la scuola di fronte a un paradosso che la obbliga a tener presenti uguaglianza e differenza per poter operare con consapevolezza, ma dice anche che don Milani questo paradosso lo risolveva abbattendo le istanze di falsa uguaglianza proposte dall'obiettività della scuola che mette quattro al figlio del povero, ponendo il *focus* della sua denuncia sull'esclusione scolastica, l'impreparazione e l'ignoranza dei problemi sociali da parte della classe insegnante, richiamando l'attenzione sulla formalità, il verbalismo, l'uso di una lingua retorica e asservita alla selezione per allontanare i ragazzi dalla scuola (*seconda lingua morta* la chiamerà Don Milani per segnalare l'abuso del potere che si esercita nella definizione dei canoni linguistici e nella proposta ai ragazzi di certi poeti che non si possono comprendere se non con un testo a fronte che sia in italiano *reale*). In sostanza Milani accusa la scuola proprio di imporre una uguaglianza fittizia tra ineguali, per evitare di dover riconoscere che invece le disuguaglianze esistono e che i figli delle classi sociali lavoratrici hanno una esperienza più povera, dal punto di vista culturale, intellettuale e linguistico rispetto ai figli della borghesia, e che questa povertà dell'esperienza e dei suoi codici non può essere ignorata in nessun modo. Per evitare questa riproduzione dell'ineguaglianza attraverso la scuola bisogna fare scuola a tempo pieno ai poveri, agli oppressi, bisogna dar loro la lingua perché si appropriino della possibilità di farsi capire e capire gli altri. Perché la lingua fa accedere alla cultura e rende liberi, permette di sviluppare quell'anelito che Milani aveva fatto scrivere a Barbiana sul muro: *I care*, mi interessa, me ne voglio occupare, prendere cura. Sostenendo che fosse il contrario del motto fascista: *me ne frego*, non cerco il confronto, non voglio riconoscere l'altro e prendermene cura. Come in Freire anche in Don Milani è la lingua e il processo di apprendimento linguistico che apre le porte del superamento della situazione di oppressione, e anche in lui l'educazione linguistica e l'iniziazione culturale sono allo stesso tempo educazione morale, educazione politica, e istruzione. Freire si rivolgeva ai contadini adulti analfabeti (*alfabetizzandi*) del Brasile, don Milani ai loro figli (idealmente parlando) dell'Appennino toscano, e la continuità tra i due a tratti si fa enorme, come quando, in un libro dedicato al clero, dal titolo *Esperienze Pastorali* (1958), sostiene che il mondo lo possono raddrizzare solo i poveri che sono andati a scuola, perché solo coloro che hanno fatto esperienza del dominio e del sopruso sociale e che lo hanno potuto analizzare e criticare intellettualmente, sono pronti per una prassi trasformativa (rivoluzionaria) della società, in cui le ingiustizie e la povertà siano riconosciute come indegne della condizione umana e finalmente superate. La scuola, non intesa come istituzione attuale che è deficitaria e riproduttiva, ma come cura ideale della formazione del fanciullo,

diventa per lui il luogo in cui i poveri sono portati a riflettere su ciò che è giusto e ciò che non lo è, a distinguere il grano dal loglio, ad analizzare la situazione sociale, i rapporti di forza, e questo processo di insegnamento è eminentemente morale, si giustifica proprio in vista della sua natura morale esplicita, educare diventa portare i giovani a vedere, riconoscere, definire, il giusto e l'ingiusto nella società e nella storia, per acquisire gli strumenti e la coscienza per produrre un cambiamento, per diventare (come poi sono diventati veramente i ragazzi di Barbiana) sindacalisti e politici, per lottare per l'affermazione dei diritti, per migliorare le leggi, per costruire una società più giusta. Don Milani esplicita in maniera chiara e veemente lo scopo educativo che si è posto, egli vuole portare i suoi ragazzi nella luce morale della verità, vuole che essi riconoscano i valori umani (sia quelli del vangelo che quelli condivisi da atei e credenti) e che sappiano essere critici nei confronti delle forme che il potere ingiusto assume per negarlo. Parlando ai giudici che lo processavano per apologia di reato (avendo difeso l'obiezione di coscienza) si sofferma su che cosa sia la scuola buona, e dice: «La scuola è diversa dall'aula del tribunale. Per voi magistrati vale solo ciò che è legge stabilita. La scuola invece siede fra il passato e il futuro e deve averli presenti entrambi. È l'arte delicata di condurre i ragazzi su un filo di rasoio: da un lato formare in loro il senso della legalità (e in questo somiglia alla vostra funzione), dall'altro la volontà di leggi migliori cioè il senso politico (e in questo si differenzia dalla vostra funzione)» (Milani, 1969).

La scuola per lui che ne aveva fatto la gran parte del suo ministero pastorale deve educare moralmente, e in maniera esplicita, senza tentennamenti o mezze misure, deve aiutare i ragazzi a capire che schiacciare il debole e favorire i forti è azione ingiusta che la coscienza non può avallare e il linguaggio non può nascondere. La scuola educa alla legalità e al rispetto delle leggi, ma solo di quelle moralmente ineccepibili, altrimenti non vanno rispettate e vanno cambiate con i mezzi che dà la costituzione italiana, cioè voto e sciopero. Educare diventa una questione morale prima che di trasmissione delle nozioni, perché trasmettere ciò che è male significa fare il male, non può essere chiamato istruzione.

Don Milani vuole portare a questa consapevolezza morale dei ragazzini poveri e quindi si decide a insegnarli soprattutto a padroneggiare la lingua. La lingua innanzitutto e poi le altre materie, per poter analizzare e capire come funziona il mondo, per stanare l'avarizia e la violenza che le *élite* usano contro il popolo. La vicinanza con Freire è evidente. Anche Don Milani si occupa di produrre una presa di coscienza mentre si apprende, grazie all'apprendimento. Questa idea che l'apprendimento avvenga *mentre* si viene educati moralmente e viceversa, è da considerare una delle forme più coerenti di educazione morale esplicita che possiamo ritrovare nella storia della pedagogia. Conoscere significa conoscere la realtà e i suoi rapporti di forza per quello che essa è, vuol dire conoscere le sue mancanze e le sue ingiustizie, significa anche paragonarla all'Ideale (umanistico

ed evangelico nel caso di Don Milani) perché nel momento in cui si conosce come è fatto il mondo lo si vuole riportare naturalmente entro i limiti di un progetto ideale, per senso morale appunto, per senso di giustizia. Conoscere il mondo ingiusto fa sorgere il desiderio umano di un suo ribaltamento in un ordine di giustizia.

Proprio con il linguaggio appreso e conquistato nelle lunghe esercitazioni e lezioni in canonica, durante un'esperienza scolastica che durava 12 ore al giorno tutti i giorni dell'anno, i ragazzi di Barbiana scrivono la celeberrima *Lettera ad una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967). Qui troviamo un messaggio che ci informa che il fine stesso della scuola è quello dell'educazione morale esplicita. Don Milani infatti dice che il fine della scuola deve essere onesto, adatto sia a chi crede sia a chi è ateo, e il fine giusto è dedicarsi al prossimo, ma non un dedicarsi vago e formalistico, un dedicarsi *contro*. Contro le guerre, contro il classismo, contro il razzismo, contro la fame, contro l'analfabetismo (Scuola di Barbiana, 1967, p. 94). Accanto a questo fine umanistico la scuola ha anche un altro fine più immediato che è invece l'intendere e intendersi, in pratica l'azione di intersoggettività permessa dal possesso della lingua, che se veramente condivisa, senza asimmetrie linguistiche che riproducono quelle sociali, ci rende uguali. Il problema è il possesso condiviso di codici linguistici, al di là della sua riproduzione sociale, la scuola è lo strumento che dovrebbe occuparsi di quest'apprendimento *contro* la società e i suoi condizionamenti.

Notiamo che sia in Freire che in Don Milani c'è la convinzione che la conoscenza di per sé è significativa e critica se acquisita con un intento morale esplicito, e la scuola dei *Pierini*, come la chiamava Don Milani, o quella depositaria di Freire, in realtà trasferiscono solo nozioni e non conoscenza propriamente detta (Freire, 1992, p. 107), sono al servizio di una classe e non dell'umanità.

La questione è evidentemente epistemologica, gnoseologica e didattica. Apprendere può significare due cose differenti a seconda del paradigma cui ci si vuole richiamare. In uno tradizionale l'apprendimento avviene perché l'adulto travasa nel bambino una informazione che il bambino è in grado di recepire e trattenere. La metafora celebre che ce la fa visualizzare è quella del canale (Lakoff e Johnson, 2004). Il significato è considerato come un oggetto e il significante come un contenitore che lo trasporta e viene veicolato dall'insegnante lungo un canale di comunicazione che lo porta fino all'apprendente, questo canale mette in comunicazione chi emette il messaggio e chi lo riceve. L'adulto porta fino al bambino qualcosa che egli è in grado di prendere (o *apprendere*) e se qualcosa non funziona è responsabilità del bambino (o della sua condizione sociale). Evidentemente questo paradigma di riferimento, l'insegnamento-apprendimento come scambio asimmetrico di informazioni da chi ha a chi non ha è ripreso da Freire nella sua ridefinizione metaforica in *educazione depositaria*, mentre lui e Don Milani propongono una metafora in cui l'apprendimento dipende dalla

capacità di liberare le abilità riflessive e costruttive dell'apprendente, a partire dall'ambito linguistico in cui è più forte il legame tra compromessi sociali e codice, e dove diventa più necessario educare al contempo la capacità di analizzare questi compromessi, riconoscerli, discuterli, combatterli. In Freire e Don Milani insegnare il linguaggio è una azione morale esplicita, politicamente connotata, che svela i nessi tra potere e parola, e insegnare la parola è azione di educazione morale, altrimenti non è insegnare la parola ma riprodurre le disuguaglianze per mezzo dell'insegnamento.

## Bibliografia

- Aronowitz S. (1993), *Freire's Radical Democratic Humanism*. In P. McLaren e P. Leonard, *Paulo Freire: A Critical Encounter*, London-New York, Routledge.
- Barbagli M. e Dei M. (1969), *Le vestali della classe media: Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, il Mulino.
- Besozzi E. (2010), *Nulla è più ingiusto quanto far le parti uguali fra disuguali*. In C. Scaglioso, *Don Milani. La povertà dei poveri*, Roma, Armando, pp. 53-68.
- Bourdieu P. e Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- Catarci M. (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Dei M. e Rossi M. (1978), *Sociologia della scuola italiana*, Bolgna, il Mulino.
- Freire P. (1963), *Alfabetização e conscientização*, Porto Alegre, Emma.
- Freire P. (1977), *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori.
- Freire P. (1990), *Alfabetização. Leitura do mundo, leitura da palavra*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire P. (1992), *Postfazione*. In F. Gesualdo e J.L. Corzo Toral, *Don Milani nella scrittura collettiva*, Torino, GruppoAbele.
- Freire P. (2001), *Educação e atualidade brasileira*, São Paulo, Cortez.
- Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele.
- Gadotti M. (1994), *Reading Paulo Freire: His Life and Work*, Albany, State University of New York.
- Gadotti M. (2007), *L'attualità di Paulo Freire*. Intervista a Moacir Gadotti (Istituto Paulo Freire) in occasione del Forum Mondiale dell'Educazione dell'Alto Tiete, <https://paulofreire.it/node/112> (consultato il 29 marzo 2021).
- Lakoff G. e Johnson M. (2004), *Metafora e vita quotidiana*, Milano, Bompiani.
- Mayo P. (1999), *Gramsci, Freire and Adult Education*, London-New York, Zed Books.
- Milani L. (1958), *Esperienze Pastorali*, Firenze, LEF.
- Milani L. (1969), *L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di Don Milani*, LEF, Firenze.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF.
- Tagliavia A. (2011), *L'eredità di Paulo Freire. Vita, pensiero, attualità pedagogica dell'educatore del mondo*, Verona, Emi.